



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ROBERTA SANTOS LIMA

**VIOLÊNCIA, MEDO E SUPERAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM
UMA ESCOLA CLASSE EM SÃO SEBASTIÃO/DF**

BRASÍLIA – DF

2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ROBERTA SANTOS LIMA

**VIOLÊNCIA, MEDO E SUPERAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE
O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM
UMA ESCOLA CLASSE EM SÃO SEBASTIÃO/DF**

Trabalho Final de Curso
apresentado à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Renísia Cristina Garcia Filice.

BRASÍLIA – DF
2018

Lima, Roberta Santos. Violência, medo e superação: reflexões sobre o ensino de História e no ensino de Geografia em uma Escola Classe de São Sebastião. Roberta Santos Lima. Brasília, 2018.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice

1. Ensino de História 2. Ensino de Geografia 3. História Local 4. Identidade e Cidadania.

ROBERTA SANTOS LIMA

**VIOLÊNCIA, MEDO E SUPERAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM
UMA ESCOLA CLASSE EM SÃO SEBASTIÃO/DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Renísia Cristina Garcia Filice
Orientadora – Departamento de Métodos e Técnicas - MTC – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite
Membro titular – Departamento de Métodos e Técnicas - MTC – FE/UnB

Prof.^o Dr.^o Juarez José Tuchinski dos Anjos
Membro titular – Departamento de Teorias e Fundamentos – FE/UnB

Dedico este trabalho à minha família e à Associação Ludocriarte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Valmira e Erisvaldo, minhas inspirações de força e coragem, por sempre acreditarem no meu potencial.

Às minhas amadas irmãs Fernanda e Renata pelo apoio e amizade.

Ao meu cunhado João Vítor por todo carinho e zelo.

À minha orientadora Renísia Garcia Filice pela sua sabedoria e paciência ao me guiar neste estudo.

À professora Cristina Maria Costa Leite, que me orientou no início desta pesquisa, pelo zelo e pelas indicações de correções e sugestões a essa pesquisa.

Ao Isaac Mendes, companheiro de todas as horas, pelo incentivo constante ao longo dessa trajetória e pela paciência.

Ao Paolo Chirola pela amizade e por me inspirar a ser uma educadora social.

À Magda Regina por todo conhecimento pedagógico compartilhado.

À Elen Cardoso, minha inspiração como professora regente da Educação Infantil.

Aos meus professores e professoras ao longo do curso de pedagogia: Cristina Maria Costa Leite, Rosângela Correia, Sônia Marise, Patrícia Pederiva, Renato Hilário, Sandra Ferraz, Erlando Rêses, Maria Cristina Sebba, Liège Gemelli, Lúcio Teles, Silvia Ester Orrú, Juarez José Tuchinski, Maria da Conceição da Silva Freitas, Raimundo Luiz, Cíntia, Viviane Legnani e todos/as os/as outros/as que porventura tenha esquecido de nomear aqui.

E aos meus amigos Roseli Nunes, Darliane Santos, Lucimeire, Leidiane Andrade, André Nery, Zé Maurício, Mônica Filizola, Fátima Silva.

RESUMO

A pesquisa atende ao estágio obrigatório supervisionado do curso de Pedagogia da FE/UnB e buscou compreender o ensino de História e de Geografia a partir da História Local e como este é problematizado em sala de aula, no sentido de contribuir para construção da identidade e cidadania das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, e desconstruir discursos hegemônicos. A partir de conceitos tais como história local, memória, lugar, identidade, cidadania, desenvolveu-se essa pesquisa de cunho qualitativo respaldado em documentos legais como a LDB nº 9.394/1996 e nos documentos oficiais para a Educação Básica: Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e Currículo em Movimento do Distrito Federal (CM/DF) de História e de Geografia. Por meio da observação das aulas, análise do Projeto Político-Pedagógico e dos livros didáticos usados procuramos compreender se as orientações no ensino de História e no ensino de Geografia apontam para conectar aspectos da História local à História regional e nacional e se no entrecruzamento aspectos sociais, espaciais, econômicos, étnicos e raciais da localidade das crianças são problematizados. Na busca por responder quais as contribuições do ensino de História e do ensino de Geografia para a formação de crianças residentes em São Sebastião-DF, concluímos que a escola apresenta resistência em aplicar as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais da Educação Básica, apesar de executar alguns projetos que contemplam aspectos do lugar onde as crianças moram; em sala de aula, mas pouca menção foi feita a respeito da História Local, pouco foi falado sobre a cidade. Nas observações das aulas constatamos que a professora regente não está preparada para lidar com a temática, reproduzindo o discurso encontrado no livro didático. Quanto a este, submetido aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, apresenta conceitos como fonte histórica e memória que considera os sujeitos em seu cotidiano, mas são descontextualizados dos aspectos locais mais complexos. A aplicação do questionário à turma participante da pesquisa, contraditoriamente revelou o elo de pertencimento e afetividade das crianças com a cidade, apesar disso, em suas narrativas predominou o discurso sobre o medo da violência. Enquanto a professora regente, ao ser entrevistada, relatou conhecer pouco a cidade, desconhecer sua história e percebê-la muito violenta.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino de Geografia; História Local; Identidade e Cidadania.

ABSTRACT

This research attends the supervised compulsory internship of the FE / UnB Pedagogy course and seeks to understand the teaching of History and Geography from Local History and how this history is discussed in the classroom so that it can contribute to the construction of identity and citizenship of the 4th year of elementary school. Based on concepts such as local history, memory, place, identity, citizenship, this qualitative research was developed backed by legal documents such as LDB 9.394 /1996 and the official documents for Basic Education: National Curricular Parameter and Curriculum in Movement of the Federal District of History and Geography. Through the observation of the classes, analysis of the Political-Pedagogical Project and the used textbooks, we try to understand if the orientations in the teaching of History and in the teaching of Geography point to connect aspects of local History to regional and national history and if in the cross-over social aspects, spatial, economic, ethnic and racial characteristics of the children's locality are problematized. In the search to answer the contributions of History teaching and Geography teaching for the formation of children residing in São Sebastião-DF, we conclude that the school is resistant to apply the guidelines established by the official documents of Basic Education, although some projects that contemplate aspects of the place where children live; in class, but little mention was made regarding Local History, little was said about the city. In the observations of the classes we found that the teacher regent is not prepared to deal with the theme, reproducing the discourse found in the textbook. Regarding this, submitted to the criteria established by the National Program of Didactic Book/PNLD, presents concepts as historical source and memory that considers the subjects in their daily life, but are decontextualized of the more complex local aspects. The application of the questionnaire to the group participating in the research contradictorily revealed the bond of affection and belonging of the children to the city. Nevertheless, in their narratives the discourse on fear of violence predominated. While the teacher regent, when being interviewed, reported to know little the city, to ignore its history and to perceive it very violent.

Key-words: History Teaching; Geography Teaching; Local History; Identity and Citizenship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CAESB – Companhia de Saneamento Ambiental
CM – Currículo em Movimento
DF - Distrito Federal
DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
RA - Região Administrativa
SEE-DF - Secretaria de Educação
TDHA – Transtorno de Déficit de atenção com Hiperatividade
UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| Figura 1 – Mapa do Distrito Federal | 53 |
| Figura 2 – Núcleo Urbano de São Sebastião | 54 |
| Figura 3 – Edificação antiga da Fazenda Papuda (1959) | 57 |
| Figura 4 – Morro da Cruz, São Sebastião | 57 |
| Figura 5 – Entrada principal da cidade São Sebastião | 59 |
| Figura 6 - Zoneamento territorial da RA XIV | 59 |
| Figura 7 – Bairros e contornos da área urbana de São Sebastião | 60 |
| Figura 8 – Unidades de Conservação e Parque Ecológico de São Sebastião | 61 |
| Figura 9 – Parque de São Sebastião | 61 |
| Figura 10 – Livro Juntos Nessa (História) – 4º ano do Ensino Fundamental | 86 |
| Figura 11 – Livro Distrito Federal História e Sociedade | 87 |
| Figura 12 – Livro Juntos Nessa (Geografia) – 4º ano do Ensino Fundamental | 88 |
| Figura 13 – Livro Distrito Federal Geografia e Cultura - 4º ano do Ensino Fundamental | 90 |
| Figura 14 – Representação chegada dos portugueses ao Brasil | 92 |
| Figura 15 – Mapeamento dos Pontos de Cultura e Projetos Sociais em São Sebastião | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – População segundo a cor declarada – São Sebastião/DF | 62 |
| Quadro 2 – Domicílios ocupados segundo a condição – São Sebastião/DF em 2016 | 63 |
| Quadro 3 – Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar – São Sebastião/DF em 2016 | 64 |
| Quadro 4 – Naturalidade da população do Plano Piloto, de São Sebastião e dos genitores dos estudantes atendidos pela Escola Classe de São Sebastião segundo as Regiões do Brasil | 71 |
| Quadro 5 – População segundo cor declarada na RA do Plano Piloto e de | 71 |
| Quadro 6 – Nível de instrução da população das RA's do Plano Piloto e de São Sebastião e dos genitores dos estudantes atendidos pela Escola Classe de São Sebastião | 72 |
| Quadro 7 – Renda familiar por domicílio nas RA's do Plano Piloto, de São Sebastião e das famílias atendidas pela Escola Classe de São Sebastião | 73 |
| Quadro 8 – Total de alunos segundo cor/raça e gênero | 76 |
| Quadro 9 – Reconhecimento de discriminação racial segundo relatos dos alunos | 79 |
| Quadro 10 – Questões realizadas pelos estudantes sobre São Sebastião - Atividade: Caixa das Perguntas | 110 |
| Quadro 11 – Palavras extraídas do poema "Etcétera coisa e tal" e relacionadas as RA's pelos estudantes | 113 |
| Quadro 12 – Acréscimo de adjetivos segundo a percepção dos estudantes em relação as RA's | 114 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----------|
| Gráfico 1 - População segundo a cor declarada – São Sebastião/DF | 62 |
| Gráfico 2 – Domicílios ocupados segundo a condição – São Sebastião/DF em 2016 | 63 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar – São Sebastião/DF em 2016 | 64 |
| Gráfico 4 - Naturalidade dos pais dos estudantes por Região | 69 |
| Gráfico 5 - Naturalidade das mães dos estudantes por Região | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| MEMORIAL..... | 15 |
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 20 |
| CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DF: MARCO LEGAL..... | 25 |
| 1.1 História Local e o Estudo do Lugar - aspectos para a construção da Identidade e da Cidadania | 25 |
| 1.1.1 Ensino de História, História Local e Identidade | 26 |
| 1.1.2 Ensino de Geografia, o estudo do Lugar e Cidadania | 33 |
| 1.2 O Parâmetro Curricular Nacional de História | 36 |
| 1.2.1 O Currículo em Movimento de História | 42 |
| 1.3 O Parâmetro Curricular Nacional de Geografia | 43 |
| 1.3.1 O Currículo em Movimento de Geografia | 47 |
| 1.4 Ensino de História e Ensino de Geografia – Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo em Movimento do Distrito Federal | 48 |
| CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ALGUNS RESULTADOS..... | 50 |
| 2.1 Percurso teórico-metodológico | 50 |
| 2.1.1 Contexto Histórico e Geográfico de São Sebastião | 53 |
| 2.2 A História contada..... | 56 |
| 2.2.1 A Fazenda Papuda | 56 |
| 2.2.2 Origem do nome | 57 |
| 2.2.3 Tião Areia | 58 |
| 2.4 Característica Rural e Urbana | 58 |
| 2.5 Perfil Socioeconômico..... | 61 |
| 2.6 A Escola..... | 63 |

| | |
|--|-------------------------------|
| CAPÍTULO III – MAIS RESULTADOS: MERGULHO NA ESCOLA | 66 |
| 3.1 Projeto Político Pedagógico..... | 67 |
| 3.2 Perfil das famílias e algumas relações com o PPP..... | 69 |
| 3.3 A Turma | 75 |
| 3.4 A Professora Regente..... | 80 |
| 3.5 Livros didáticos e a prática docente..... | 81 |
| 3.6 Os Livros Didáticos de História e de Geografia | 85 |
| 3.6.1 Livros Didáticos de História | 86 |
| 3.6.2 Livros Didáticos de Geografia..... | 88 |
| 3.7 Observação em sala de aula: A professora e sua prática..... | 91 |
| 3.7.1 As Aulas de História e os Livros Didáticos..... | 91 |
| 3.7.2 As Aulas de Geografia e os Livros Didáticos | Erro! Indicador não definido. |
| 3.8 Conclusões Preliminares | 105 |
| CAPÍTULO IV – DOCÊNCIA NO ESTÁGIO: ENSINO DE HISTÓRIA E DO ENSINO DE GEOGRAFIA..... | 107 |
| 4.1 O Ensino de História e de Geografia em questão..... | 107 |
| 4.2 Regência..... | 108 |
| 4.2.1 Metodologia - Plano de Curso: | 108 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICES | 136 |
| QUESTIONÁRIO..... | 136 |

MEMORIAL

Sou Roberta, tenho 24 anos de idade, sou filha da Valmira e do Erisvaldo. Moro em São Sebastião, uma das cidades periféricas do Distrito Federal. Moro com meus pais e com a minha irmã Fernanda (25 anos). Minha irmã mais velha Renata (27 anos), casou com o João Victor e moram no bairro Jardins Mangueiral.

Meus pais nasceram na Bahia. Vieram morar São Sebastião no final de 1994, no ano em que nasci. Vieram na busca de melhores condições de emprego e de um terreno mais barato, motivos pelos quais as primeiras famílias vieram morar em São Sebastião. Meus pais relataram que, quando começaram a morar na cidade, havia poucos moradores e a maior parte era Cerrado, havia muitas árvores frutíferas e também uma vasta plantação de eucaliptos.

A água, para a maioria dos moradores, era tirada de cisternas. Alguns moradores já possuíam energia elétrica em suas residências e outros faziam gambiarras. Não tinha rede de esgoto, eram feitas fossas sépticas nas casas.

Quando chegaram em São Sebastião o posto de saúde estava em construção. Quando construído, o atendimento era muito ruim. Havia poucos médicos e não tinha os aparelhos necessários para determinados atendimentos. Havia apenas pequenos mercados e poucas escolas. Os ônibus circulavam somente nos períodos da manhã, meio dia e no final da tarde, com um único destino, o Núcleo Bandeirante.

Com o passar dos anos, mais pessoas vieram morar na cidade e se mobilizaram até conseguirem melhorias para São Sebastião. Fomos morar no bairro Residencial Oeste, onde passei o final da minha infância, a minha adolescência e permaneço morando até hoje.

Tenho profunda gratidão, respeito e admiração pelos meus pais, eles possuem pouca escolaridade, minha mãe é diarista, meu pai, pedreiro. Sempre me ensinaram a nunca desistir dos meus objetivos e sempre se dedicaram a minha educação e a das minhas irmãs.

Na minha infância, minha mãe esteve mais presente que o meu pai. Por um longo período, minha mãe se dedicou apenas à nossa educação e meu pai em trazer suprimento para casa. Neste período, passamos por dificuldade financeira, mas nunca nos faltou alimento. Mesmo consciente da dificuldade que passávamos em casa, minha mãe permaneceu com a decisão de se dedicar a nossa criação, principalmente pelo fato da minha irmã Fernanda precisar de maiores cuidados. Ela nasceu com um

desvio na coluna vertebral (escoliose), problemas na visão, surdez em um ouvido e sofria constantemente com crises de pneumonia, no período da infância passou por algumas cirurgias e internações.

Meus pais nos ensinaram a não tratar a minha irmã de forma diferente. A atenção, os carinhos, os limites sempre foram iguais para todas. Tenho ótimas lembranças da minha infância, principalmente pelo fato da minha mãe estar tão presente.

Sempre estudei em escolas da rede pública. A primeira escola que estudei foi o Caic Unesco, fiz a primeira série do Ensino Fundamental. A segunda, foi a Escola Classe Olaria (nome fictício), onde cursei a segunda e terceira série, ao final do ano fiz uma prova que me promoveu a quinta série, então fui estudar a escola Centro de Ensino Cerâmica São Paulo. Nessa escola, cursei até a oitava série.

Ao concluir o Ensino Fundamental, fui estudar na escola Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, conhecida como Centrão. Havia bons professores, no entanto, havia muita violência na escola. Na escola, e em toda a cidade. Nesse período, em meados de 2008, São Sebastião atingiu o auge da violência, entre tráfico de drogas e acertos de contas em uma semana cerca de dez pessoas haviam sido assassinadas e assim foram se aniquilando, outras foram presas.

Na escola presenciei muitas cenas de brigas, dentro e fora da escola, alunos que se drogavam em sala de aula, alunos assistiam às aulas bêbados e drogados, os professores e os coordenares sendo constantemente ameaçados.

Conclui o ensino médio na escola Centro Educacional Gisno, localizado na Asa Norte. Fiz verdadeiras amizades, me sentia segura. Tive professores muito bons que me incentivavam a estudar na UnB.

Comecei a trabalhar como vendedora aos finais de semana, no BSB mix, em troca de menos de um salário mínimo e, com isso, consegui suprimento para pagar o cursinho pré-vestibular ALUB.

Fazer o ALUB me fez perceber o quanto os conhecimentos do meu ensino médio ficaram aquém. Diferente da escola, os conteúdos eram ministrados com maior riqueza de informações, de forma que prendia totalmente a nossa atenção, de maneira mágica me fazia compreender e refletir sobre os conteúdos. Os professores Israel Batista, Poliana da Hora, Reiner e Marciel me apresentaram uma nova forma de se

dar aula e fazer compreender e refletir sobre os conhecimentos. Era tudo novo e mágico para mim.

Tentei o curso de Fisioterapia - UnB durante dois vestibulares seguidos e não consegui. Fiquei bastante frustrada. Resolvi iniciar a faculdade de qualquer maneira. Iniciei o curso de Educação Física na Faculdade Alvorada, não me identificava com o curso, mas cabia no orçamento familiar. Minha mãe ajudou a pagar os três primeiros meses de faculdade, mas logo encontrei dois empregos e pude suprir a mensalidade sozinha. Comecei a trabalhar na Associação Ludocriarte – Ponto de Cultura e Brinquedoteca comunitária de São Sebastião e na Academia Pra Viver (Lago Norte), em dois dias da semana eu auxiliava as aulas de natação para as crianças na academia e os outros dias, auxiliava as aulas de Educação Física na Escola Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil – INDI.

Na Associação Ludocriarte, iniciei como educadora de um grupo de crianças que tinham a faixa etária de 3 a 4 anos de idade. Teve um período de observação e formação pedagógica antes de iniciar as atividades, a formação se deu com o Paolo Chirola, Italiano, Terapeuta, idealizador do projeto e presidente da Associação e pela Magda Regina, Pedagoga, Aposentada, Especialista em Alfabetização, vice-presidente da Associação, e com o grupo de educadores.

Oferecia oficinas de contação de histórias, brincadeiras dirigidas, temas geradores, musicalização, artes. A partir dessa atuação e dos desafios que encontrei nessas duas experiências, fui me interessando cada vez mais a entender a Educação e exercer a prática do ensinar de maneira autônoma, segura, generosa, comprometida, ou seja, buscar também os saberes pedagógicos a partir da academia.

Trabalhar na Ludocriarte significou e significa muito para mim até hoje. Mudou a minha visão sobre São Sebastião. Por meio da Brinquedoteca, conheci outros projetos e movimentos culturais que acontecem na cidade e as pessoas que fazem esses projetos acontecerem. A Brinquedoteca é a possibilidade de muitas crianças e adolescentes estarem ocupados no contra turno da escola, desenvolvendo atividades artísticas e culturais, espaço onde são acolhidas e tratadas com muito amor e respeito.

Atualmente trabalho com uma turma de crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade. Vivo a práxis diariamente. A cada dia aprendo e ensino a conviver, o valor que se tem nas relações humanas, no saber se expressar para o grupo, verbalizar o que se pensa e o que se sente. Além disso, proporciona uma formação pedagógica

prática, vivencial e teórica suficiente para que eu possa estar em sala de aula e experimentar novas formas de ensinar e aprender.

Na Brinquedoteca aprendi sobre a prática educativa pautada nos quatro pilares da educação: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

Com todas essas experiências, eu me percebi muito insatisfeita com o curso de Educação Física e com as formas de ensino da faculdade, pensava em trancar a matrícula. Foi quando conheci, também na Ludocriarte, o Isaac Mendes, que tem sido amigo e companheiro ao longo desses seis anos de caminhada. Ele me ajudou e incentivou a tomar a decisão de trancar a matrícula na faculdade onde eu cursava Educação Física, que meses depois faliu e fechou, e pagar novamente o cursinho pré-vestibular no ALUB e fazer o vestibular para Pedagogia. Não pude permanecer trabalhando na Academia pra Viver.

Foi então que, no ano de 2013, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

As disciplinas cursadas na FE desenvolveram em mim mudanças comportamentais e de pensamento. Algumas das disciplinas e professores marcaram a minha formação e me fizeram enxergar o mundo de outra forma, dentre elas foram Antropologia e Educação e Fundamentos da Educação Ambiental com a professora Rosângela Correa, Projeto 1 com a professora Sônia Marise, Ensino de História Identidade e Cidadania com a professora Renísia Garcia e Educação em Geografia com a professora Cristina Leite.

As disciplinas História Identidade e Cidadania com a professora Renísia Garcia e Educação em Geografia com a professora Cristina Leite me fizeram compreender a importância de se conhecer a História Local e o lugar para uma formação cidadã e a possibilidade de construir novos referenciais identitários individuais e coletivos. Foi assim que defini o tema da minha pesquisa de monografia.

Ainda hoje trabalho e me encanto com a Associação Ludocriarte. Ao unir a música, o lúdico, criamos, em 2016, a banda Brincantantes, composta por crianças e educadores. Temos composições próprias, cantadas e tocadas pelas crianças em flauta, xilofones, violões e percussão. Fomos convidados para fazer apresentações na 32ª Feira do Livro de Brasília, na Promotoria de Justiça de São Sebastião, em

Feiras Literárias de escolas de Ensino Fundamental e Médio em São Sebastião, na Universidade Internacional da Paz - UNIPAZ e na Escola das Nações.

Participo da Associação Cultural Supernova, do Instituto Congo Nya e da Escola na Rua. E no início do ano de 2018, iniciei estágio com crianças da Educação Infantil na escola Presbiteriana Mackenzie.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) atende o requisito para a aquisição do título de graduado em Pedagogia da FE-UnB. Visa compreender como se dá o ensino de História e o ensino de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental em São Sebastião, uma das cidades do Distrito Federal, sede da Região Administrativa XIV. Tem por finalidade analisar se o Lugar, no viés da Geografia, e a História local, na perspectiva da História, são abordados em sala de aula. Respalda-se no artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, alterado pela Lei nº 12.796/2013, que define que as características regionais e locais do educando sejam contempladas nos currículos da Educação Básica e nos documentos oficiais: Parâmetro Curricular Nacional e o Currículo em Movimento do DF de História e de Geografia.

Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de História e o ensino de Geografia, análise dos documentos legais para Educação Básica no Brasil, observação participante, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário à turma, análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e dos livros didáticos de História e de Geografia, utilizados na prática docente com as crianças do 4º ano.

O intuito foi compreender se São Sebastião é considerada no processo de ensino-aprendizagem dessas disciplinas; se conceitos como história local, memória, lugar, pertencimento, identidade e cidadania em seus aspectos sociais, espaciais, econômicos, étnicos e raciais são contemplados e problematizados.

O art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 estabelece que os currículos escolares devem contemplar as especificidades do lugar de vivência dos alunos:

Art. 26 – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em concordância com a LDBEN, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - CM/DF (2013), documento oficial para a Educação Básica em âmbito distrital, considera o estudo do DF, de Brasília, da História Local e do Lugar base para o ensino

de História e de Geografia no 4º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o intuito dessa pesquisa foi avaliar se a cidade de São Sebastião é contemplada nas aulas de Histórias e de Geografia, considerando suas particularidades, ou se a mesma se perde na memória nacional que privilegia a Região Administrativa I (RA I) Brasília, em detrimento das outras RA's do DF¹.

De acordo com Leite e Garcia-Filice (2014), a idealizada construção da Capital Federal, destacada como sinônimo de modernidade e empreendedorismo de Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, se constituiu símbolo da memória nacional. Tal fato aciona conflitos no campo da historiografia, pois camufla a realidade de um território distribuído em 31 Regiões Administrativas (RAs), com histórias e memórias próprias em virtude de referenciais identitários diferenciados, mas sufocados por uma narrativa hegemônica de Brasília.

Esse contexto materializa um entrave para se ministrar as outras Histórias do Distrito Federal, pois os livros didáticos de História e de Geografia, material base para a prática docente, por vezes, fixam-se na História da construção da Capital e desconsideram as histórias dos construtores e do processo de aquisição e consolidação das cidades em que moram (idem, 2014). Essa perspectiva historiográfica considera os nomes dos grandes personagens da história e seus feitos, os “heróis”, em detrimento dos demais sujeitos históricos, aqueles que fazem parte da história vivida (BERUTTI e MARQUES, 2009).

De acordo com Berutti e Marques (2009), a história escrita é um processo de registro seletivo da história vivida. Esta, “é construída, cotidianamente, por todos os homens”, desse modo, “todos eles são sujeitos da História” (p.35). No entanto, a história escrita dependerá das concepções de História nas quais o historiador se fundamenta, se pelo viés positivista do século XIX, que considera apenas os “heróis da história”, ou se por outras, que consideram “todos os sujeitos”.

Bittencourt (2011) aponta a História local como necessária para o ensino de História e compreende que essa está diretamente relacionada ao cotidiano das pessoas comuns e possibilita a compreensão dos entrecruzamentos de histórias,

¹ O Distrito Federal, diferente dos Estados, segundo o art. 32 da Lei Orgânica do DF de 1993 é isento de sua divisão em Municípios, mas possui uma divisão territorial própria; é dividido em 31 Regiões Administrativas.

tanto no presente como no passado, e contribui para a configuração identitária das crianças. Nesse sentido, a autora propõe uma História local que não se limite à história do poder local, seus nomes e seus feitos, mas que considere os vínculos com a memória individual e coletiva da comunidade.

Por outro lado, Félix (1998) destaca também a relevância de estudar a memória, paralela ao estudo e aos registros dos relatos da história, identificar os “não-ditos”, os fatos silenciados. Ressalta também a importância de fazer-se conhecer as *memórias subterrâneas* (Pollack, 1989), a memória dos excluídos, dos que foram lançados à margem de uma memória oficial, dando-lhes direito a fala e ao reconhecimento social.

Além da importância de se compreender a História local e a memória, a perspectiva Geográfica agrega o espaço vivido ao fazer do Pedagogo, quando considera o lugar, como conteúdo relevante para os anos iniciais de escolarização, pois promove o desenvolvimento da habilidade de perceber e compreender a organização espacial e as paisagens a partir dos elementos vividos pela criança em seu cotidiano (LEITE, 2002).

Para essa autora, estudar o lugar no ensino de Geografia significa entender o espaço onde se vive, permite ao sujeito conhecer a sua História e compreender a especificidade do lugar e suas relações com contextos mais amplos. Desenvolve-se também a noção de pertencimento: a criança se percebe como parte desse lugar, um cidadão/cidadã com direitos e deveres em sociedade.

Nesse sentido, em um ensino que se pese a ausência de referências históricas e geográficas das cidades do DF, nesse caso específico de São Sebastião, para Leite e Garcia-Filice (2014), pode acarretar em situações que dificultam o reconhecimento e sentimento de pertencimento com os lugares de memória e de história de vida, pode gerar o sentimento de desvalorização, inferiorização e falta de compromisso da população com essa localidade.

Nesse contexto, a proposta foi analisar como são as aulas de História e de Geografia, e se São Sebastião é estudada em seus aspectos históricos, geográficos, culturais, econômicos, étnicos e raciais. Assim, a questão central dessa pesquisa é:

1. Em que medida o ensino de História e o ensino de Geografia abordam as perspectivas de História local e do estudo do lugar em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Classe de São Sebastião?

Desse modo, levantamos os seguintes questionamentos complementares:

1. De que forma o ensino de História e o ensino de Geografia, na perspectiva da História local e do Lugar, podem contribuir para a construção da identidade e cidadania dos alunos?
2. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento do DF abordam o ensino de História e de Geografia?
3. Como o DF, Brasília e São Sebastião são enunciados no Projeto Político Pedagógico da escola e nos livros didáticos de História e Geografia?
4. Como o DF, Brasília e São Sebastião são abordados em sala de aula?
5. Como as crianças percebem São Sebastião?
6. Quais as principais características das famílias e dos alunos da escola (perfil socioeconômico, racial, gênero)?

O objetivo geral: Analisar como são abordados o Ensino de História e o Ensino de Geografia e se São Sebastião, sua História e seus lugares são considerados em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Objetivos específicos:

1. Analisar como os conceitos de História local e o Lugar são abordados pelos documentos oficiais PCN e CM/DF;
2. Elaborar um referencial teórico básico sobre estudo da História local e do Lugar, respectivamente referentes à História e Geografia, e verificar se estes contribuem para problematizar conceitos como identidade e cidadania das crianças residentes em São Sebastião, alunos do 4º ano de uma Escola Classe;
3. Analisar como o DF, Brasília e São Sebastião são abordados na prática docente, considerando a análise dos livros didáticos de História e de Geografia;
4. Analisar o perfil das famílias e dos alunos da escola;
5. Analisar como as crianças percebem a cidade de São Sebastião.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos, a saber:

O primeiro capítulo – “O ensino de História e o ensino de Geografia no DF: Marco Legal” – apresenta reflexões acerca da História Local e do Lugar, para o ensino de História e para o ensino de Geografia nos anos iniciais de escolarização e suas contribuições para a construção da identidade e cidadania dos sujeitos. Consiste,

também, em uma análise comparativa entre os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, sendo eles: Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

O Segundo Capítulo – “Procedimentos Metodológicos e Alguns Resultados” descreve a abordagem e instrumentos utilizados para coletar os dados da pesquisa, assim como a técnica e o referencial utilizado para a análise dos dados e, também, apresenta o campo onde a pesquisa foi desenvolvida: a cidade de São Sebastião-DF e a Escola Olaria (nome fictício).

O Terceiro Capítulo – “Mais Resultados: Mergulho na Escola” analisa o Projeto Político Pedagógico da Escola Olaria de São Sebastião e o perfil das famílias e dos alunos atendidos pela escola. Analisa como o Distrito Federal, Brasília e São Sebastião são abordados nos livros didáticos de História e de Geografia utilizados pela escola e como são abordados em sala de aula, seguindo a respectiva ordem.

O Quarto Capítulo – “Docência no Estágio: Ensino de História e Ensino de Geografia: Encontros e desencontros de uma práxis Pedagógica” apresenta resultados e análises da regência realizada na turma participante da pesquisa. As considerações finais trazem algumas ponderações acerca do trabalho realizado em sala de aula a partir dos objetivos traçados no início, à luz da literatura dos pesquisadores da área de História e de Geografia e dos documentos oficiais para a Educação Básica.

CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DF: MARCO LEGAL

Neste capítulo apresentamos o Estado da Arte sobre o tema, ou seja, refletimos acerca da importância da História Local e do Lugar para a construção da identidade e cidadania dos sujeitos no ensino de História e no ensino de Geografia nos anos iniciais de escolarização. Analisamos as orientações contidas nos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC, 1997) e Currículo em Movimento (CM/GDF, 2013) para o ensino de História e de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar como os conceitos de História local e lugar são abordados por esses documentos.

A tentativa é responder as seguintes questões: De que forma o ensino de História e de Geografia na perspectiva da História local e do estudo do Lugar podem contribuir para a construção da identidade e cidadania dos alunos? E, como os PCN's e o CM/DF abordam a História local e o Lugar no ensino de História e no ensino de Geografia? Para tal, consideramos as contribuições de autores da área de História e de Geografia acerca desse assunto na tentativa de problematizar e agregar diferentes percepções para os conteúdos desse nível de escolarização.

1.1 História Local e o Estudo do Lugar - aspectos para a construção da Identidade e da Cidadania

Os ensinamentos de História e de Geografia, para além do ensino da língua materna e de matemática, amplamente abordado em sala de aula e trabalhado como as principais disciplinas escolares, são de fundamental importância para o processo de formação das crianças dos anos iniciais de escolarização. Os conhecimentos históricos e geográficos possibilitam a construção de conhecimentos essenciais para a vida humana, devendo ser material de estudo desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com o Currículo em Movimento (2013), documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF), base para a Educação Básica nas escolas públicas do DF, o ensino de História deve possibilitar a construção da noção de identidades individuais, sociais e coletivas, a partir do conhecimento histórico local e da memória. Além da História local e da

memória, o documento ressalta que o ensino de Geografia deve promover o estudo do lugar e das paisagens onde os alunos possuem moradia, de modo que desenvolvam o sentimento de pertencimento e, assim, construam referenciais identitários e noção de cidadania.

O ensino de História e o ensino de Geografia, embora possuam objetivos distintos e específicos, são componentes curriculares complementares e articulam entre si. De acordo com o Currículo em Movimento do DF (2013), ambas as áreas de conhecimento consideram a localidade da criança ponto de partida para se compreender as relações espaciais e temporais. Além disso, levam o aluno a perceber-se como agente ativo e integrante do seu contexto social.

Para melhor compreender as especificidades dessas disciplinas escolares, assim como os conceitos de História local e de Lugar por elas abordadas, compreendidas como fundamentais para o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos primeiramente as contribuições de autores da área de História acerca da História local e, posteriormente, de autores da área de Geografia sobre o estudo do Lugar.

1.1.1 Ensino de História, História Local e Identidade

Para Bittencourt (2011), a noção de tempo histórico e espaço são fundamentais para o ensino de História, pois todo o conhecimento histórico é delimitado por determinado tempo e espaço. Para melhor compreender o tempo histórico, a autora aborda as noções de tempo: o tempo vivido e o tempo concebido. O tempo vivido está relacionado ao tempo biológico, que se manifesta nas etapas e anos de vida. Já o tempo concebido é organizado pelas diferentes sociedades com o intuito de demarcar o tempo vivido, assim instituiu-se o tempo cronológico, o tempo astronômico, o tempo geológico.

A História, além de situar as ações humanas no tempo, situa também no espaço. Para Bittencourt (2011), “não se pode conceber um ‘fazer humano’ separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente conhecimento histórico” (p. 208). Para a autora, as mudanças no espaço realizadas pelas ações humanas, assim como as memórias dos lugares, fazem parte desse conhecimento.

Para se construir a noção de tempo histórico, para os anos iniciais de escolarização, a autora sugere ter como ponto de partida o estudo da História da vida das crianças, por meio do estudo do passado dos familiares, de modo que a história e as transformações sociais sejam percebidas no tempo vivido pela criança para, posteriormente, nos anos seguintes, se estabelecer uma associação com outros tempos e lugares (idem, 2011).

Nesse sentido, a História local tem sido identificada como essencial para o ensino de História nessa etapa de escolarização por possibilitar a compreensão do espaço vivido do aluno nas relações de tempo passado e de tempo presente. A História local geralmente está associada ao cotidiano das pessoas comuns, de modo a possibilitar que esses indivíduos se percebam participantes nos entrecruzamentos de histórias de grupos sociais, no presente e no passado (BITTENCOURT, 2011).

No entanto, a História local tem atendido a diferentes objetivos e interesses dos diferentes historiadores que o escrevem. Segundo Berutti e Marques (2009), a história escrita é um processo de registro seletivo da história vivida. Esta, “é construída, cotidianamente, por todos os homens”, desse modo, “todos eles são sujeitos da História” (p. 35). A história escrita depende das concepções de História nas quais o historiador se fundamenta, se pelo viés positivista (do século XIX), que considera apenas os “heróis da história”, ou se por outros, que consideram todos os sujeitos.

A concepção positivista foi hegemônica ao longo do século XIX, exerceu forte influência no século XX e ainda hoje se encontra presente nas práticas de ensino. Segundo essa concepção, a História, para ser considerada científica, seria preciso coletar os documentos oficiais, verificar sua autenticidade e sintetizá-los, sem ter a necessidade de apurar os fatos, pois os fatos históricos extraídos desses documentos eram considerados a realidade. Esses documentos eram produzidos por governantes e destacavam-se apenas nomes e feitos de reis, ministros, generais e outros (idem).

Para Caimi (2001) a perspectiva “tradicional-positivista” se trata de um modelo que:

Concebe a história como ciência especializada no estudo do passado; trabalha com uma noção de tempo histórico evolucionista, linear, homogêneo, episódico e determinista, rumo ao progresso inevitável; propõe a construção do Estado-nação e da identidade nacional através de uma memória unívoca e do legado de um passado visto na sua homogeneidade, sem diferenças étnicas, contradições ou conflitos sociais; acredita-se na neutralidade científica e oferece um conhecimento histórico pronto, sem compromisso com a vivência dos alunos; apresenta os conteúdos fragmentados em fatos, idealizados pelas biografias de homens ilustres, cujos modelos e viés são ocidentais e, principalmente, eurocêntricos; privilegia a transmissão-assimilação dos conteúdos na sua factualidade, não oportunizando que o aluno construa referenciais para pensar o processo histórico e perceber-se como sujeito da história (CAIMI, 2001, p.180).

Novas maneiras de compreender a História foram surgindo, assim como a ideia de quem são os sujeitos da história. Dentre os pesquisadores que não se conformavam com a maneira, até então, de escrever a História baseando-se nos grandes nomes e compreendendo as desigualdades existentes na sociedade, se destacam os criadores do Socialismo Científico, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que basearam sua teoria na luta de classes; perspectiva conhecida como materialismo histórico (BERUTTI e MARQUES, 2008).

Essa concepção considerou os “novos” sujeitos históricos, os trabalhadores, aqueles que sempre fizeram parte da história vivida e sempre foram agentes da História, mas eram desconsiderados. O reconhecimento desses sujeitos históricos constituiu-se no cerne para pesquisa de inúmeros historiadores ampliarem seu discurso (idem, 2008).

No final da década de 1920, um grupo de historiadores franceses deu início a um movimento de renovação da historiografia, sendo a criação da revista *Annales*, em 1929, a materialização de uma nova corrente historiográfica, a “Escola dos *Annales*”. Buscou-se fazer uma “História Nova”, que pretendia romper com pressupostos positivistas e criticava alguns princípios da concepção marxista.

A Escola dos *Annales* propôs a ampliação dos limites da História, abrangendo aspectos da vida social, como a civilização material e as relações de poder e mentalidades coletivas. Com o destaque dado aos aspectos sociais e coletivos e com a ampliação da noção de fonte histórica, novos sujeitos foram incorporados à história escrita, os sujeitos “excluídos” da História (BERUTTI e MARQUES, 2009).

Bittencout (2011) propõe uma História local que não se limite à história do poder local, seus nomes e seus feitos, mas que considere os vínculos com a memória individual e coletiva da comunidade. Para Félix (1998):

Estudar a memória, (...) é falar não apenas de vida e de perpetuação da vida através da história; é falar também, de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos, e, ainda, de uma forma intermediária, que é a permanência de *memória subterrâneas* entre o esquecimento e a memória social. E, no campo das memórias subterrâneas, é falar também nas memórias dos excluídos, daqueles que a fronteira do poder lançou à marginalidade da história, a um outro tipo de esquecimento ao retirar-lhes o espaço oficial ou regular da manifestação do direito à fala e ao reconhecimento da presença social (p.45).

Para Félix (1998), o contexto da pós-modernidade trouxe novas discussões sobre sujeito histórico, sobre a questão do humanismo, das subjetividades e de poder. Caracterizada pela crise de paradigmas e modelos de explicação do real, a pós-modernidade colocou em questão também a função do historiador, seu papel de produzir conhecimento histórico, o sentido da história vivida e a incorporação da memória para esse conhecimento.

De acordo com este autor, os pressupostos da pós-modernidade se encaminharam para a fragmentação de unidades e utopias tradicionais, como também para o questionamento dos valores pregados pela civilização cristã, na qual as grandes metanarrativas nacionais criadas ao longo dos séculos foram substituídas pela concepção separatista das identidades individuais. Considera-se as microestruturas ao invés das macroestruturas. O discurso sobre o sujeito deixa de ser globalizante e se volta para o ser em sua individualidade, “na busca das identidades perdidas” (FÉLIX, 1998).

Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, pensados em contextos sociais e econômicos, foram indagados, pois outras dimensões como gênero e cor foram desconsideradas. O intuito dessa concepção foi trazer à discussão temáticas voltadas para os “excluídos do sistema”, os que são considerados minorias mesmo sendo maioria numérica, como negros, mulheres, as minorias étnicas, minorias sexuais, entre outros; e romper com as formas tradicionais de dominação fundamentados em estereótipos de superioridade e inferioridade diante das diferenças de raça, gênero e sexualidade (SOUZA, 1994, *apud*, FÉLIX, 1998).

Diante desse contexto, argumenta ainda a finalidade de ser historiador e seu objeto de interesse e de investigação. Acredita que uma das questões chave para nortear tal reflexão é a busca pelo sentido da existência humana em nível individual e filosófico e em seu nível social e histórico, o autor destaca o importante papel da

história-memória para construção desse sentido. Desse modo, (VILLORO, 1982, *apud* FÉLIX, 1998), argumenta que:

A pergunta pela condição humana se enlaça com a pergunta por seu sentido. Necessitamos encontrar um sentido à aventura da espécie. Para responder essa inquietude, o pensamento humano encontrou várias vias: a religião, a filosofia, a arte; a história é outra delas. A busca do sentido não dá lugar a um “para quê” do fazer histórico (...) está suposta nele. O interesse em explicar o nosso presente expressa justamente uma vontade de encontrar à vida atual um sentido. Por outra parte, a história nos leva a compreender o que agrupa, o que relaciona, o que põe em contato entre si e os homens, fazendo que transcendam seu isolamento. Com ela (a história) estaria respondendo a necessidade que temos de dar significado à nossa vida pessoal ao colocá-la em relação à comunidade dos outros homens. O historiador permite que cada um de nós conheça em uma coletividade que o abarca, cada qual pode transcender sua vida pessoal até a comunidade dos outros homens e neste transcender sua vida adquire um novo sentido (VILLORO, 1982, *apud* FÉLIX, 1998, p. 18 e 19).

Félix (1998) acredita que a importância do historiador está em produzir entendimento das decisões cotidianas e sociais. Fazer compreender que o processo de organização e configuração do espaço passa pelo âmbito social, econômico, étnico, racial, cultural, e são definidos também em nível ideológico. Nesse caso, a história e a memória, ao gerarem consciência histórica, possibilitam ao sujeito ser dono do seu presente e do seu futuro, por meio da compreensão de seu passado. No entanto, quando o passado e a memória não são considerados por um grupo social, este grupo será mais facilmente presa de interesse de outros grupos, alvo fácil das teias que envolvem e materializam, no mundo capitalista colonial/moderno excludente e eurocêntrico (QUIJANO, 2005).

Quijano (2005) nomeia o padrão de poder mundial atual como “capitalismo colonial/moderno” e eurocentrado. Um dos principais critérios desse padrão de poder é a classificação social a partir da raça de origem colonial. A relação social estabelecida entre espanhóis, portugueses, europeus e indígenas, negros e mestiços, no período colonial, configurou-se numa relação de dominação, colonizadores/colonizados. Essas identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais atribuídos a cada uma delas, de acordo com o padrão de dominação que se impunha.

Os colonizadores estabeleceram cor e traços fenotípicos aos colonizados. Nessa classificação, os negros eram os explorados mais importantes, já que a economia dependia de seus trabalhos. Eram também a raça colonizada mais

importante, já que os indígenas não faziam parte de uma sociedade colonial. Já os colonizadores se autoneameavam brancos.

Com o processo de colonização da América, a Europa conquista o “eurocentramento” do capitalismo mundial pelo controle e tráfico de ouro, prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho serviçal de índios, negros e mestiços, ou seja, assume o controle do comércio mundial com a exploração dos metais preciosos da América. Com o processo de expansão colonial no resto do mundo, estabeleceu-se uma nova “id-entidade”; conduziu-se a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e nela a elaboração da teoria de raça, com o intuito de naturalizar as relações coloniais e a dominação (idem, 2005, p.118). As relações de poder estão, até hoje, presentes na sociedade brasileira, mas altamente criticadas por pressupostos pós-coloniais, que trouxeram novas discussões sobre as relações de poder, sobre sujeito histórico, sobre a questão do humanismo e das subjetividades, como já dito.

Outros aspectos que são gerados através da História local e da memória são os elos afetivos e de pertencimento da comunidade com o lugar. Para Halbwachs *apud* Félix (1998), a memória está relacionada às lembranças das vivências e, quando há laços de afetividade, gera-se o pertencimento ao grupo, que é mantido no tempo presente. Este autor acredita que a existência do grupo não é decorrente do físico e territorial, mas sim do pertencimento e dos laços afetivos “que mantém a vida e o vivido no campo das lembranças comuns, geradora de uma memória social” (p.42).

Pollack também aborda o sentido social presente na memória dos grupos sociais e compreende que esse aspecto “reforça o fator de diferenciação entre os grupos dado pela consciência de fronteiras socioculturais estabelecidas através dos sentimentos de pertencimento criadores da identidade” (Pollack *apud* FÉLIX, 1998, p.42). Desse modo:

A identidade associa-se também aos espaços, onde está fixada a lembrança de lugares e objetos presentes nas memórias, como organizadores de referenciais identitários. (...) a busca de identidade(s), elemento essencial à memória, é uma das necessidades/atividades fundamentais da sociedade humana até hoje (idem, p.42).

Essa perspectiva entende que a memória, no seu sentido social, reforça a identificação das diferenças entre os grupos através da consciência sociocultural e, desse modo, contribui para a construção das identidades.

Para Hall (2013), a questão da identidade, ao recorrer a um passado histórico e aos recursos da linguagem e da cultura, não tem tanto a ver com aquilo que somos, mas com “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (p.109). De acordo com o autor, as identidades são construídas em locais históricos e institucionais específicos mediados por relações de poder, são constituídas mais como marcação da diferença e exclusão do que de unidade. Questiona, assim, a ideia da identidade estática, fixa.

De acordo com Silva (2013), a identidade e a diferença são resultados da produção simbólica e discursiva, que está sujeita às relações de poder. Nesse caso, não são apenas definidas, mas impostas numa relação de hierarquias e disputas. Estão para além da disputa de grupos pelo poder, envolvem também uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade, acionam também assimetrias de gênero, raça e classe. Essas relações implicam no poder de incluir e excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar e estigmatizar. Entende que:

(...) a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita relação com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes (SILVA, 2013, p.81).

Desse modo, no âmbito escolar, a identidade e a diferença não podem ser tratadas apenas como uma questão de respeito e tolerância, mas também como processo de produção social que envolve relações de poder. A identidade e a diferença são compreendidas, pelo autor, como elementos que devem ser constantemente criados e recriados, são socialmente construídos e possuem uma marcação fenotípica e sexual que vem, ao longo dos séculos, privilegiando um grupo masculino, branco, heterossexual, além de ter médio ou alto poder aquisitivo.

Nessa perspectiva, o ensino de História e o estudo da História local e a memória, contribuem para o reconhecimento das memórias dos “excluídos”, ou seja,

o resgate das culturas e identidades consideradas minoritárias e dominadas em oposição às memórias oficiais e nacionais globalizantes, generalizantes e eurocêntricas. Pensar identidades, nessa perspectiva, implica em resgatar as histórias não ditas e as representações dos diferentes sujeitos, dos aspectos que muitas vezes não são evidenciados pelo discurso historiográfico, mas que são fundamentais para o sentimento de pertencimento e essenciais para a construção de referenciais identitários.

Outra área de conhecimento que considera a localidade importante para compreender a realidade e para a construção de referenciais identitários e de cidadania é a Geografia.

1.1.2 Ensino de Geografia, o estudo do Lugar e Cidadania

O objeto de análise da Geografia e do ensino de Geografia é o espaço geográfico, visto que esse se dá a partir da construção social e histórica, é possível analisá-lo em sua dimensão material e em sua representação para a compreensão da realidade (CAVALCANTI, 2008). Para Kaercher (1996), a Geografia ultrapassa a gênese da própria palavra, pois esse conhecimento não se restringe a descrição do planeta terra. Nesse caso, a Geografia Humana se contrapõe a Geografia Física, pois considera a ação humana indissociável da construção do espaço geográfico. Desse modo:

Nem a terra (= geo) nem tampouco a descrição (= grafia), mas sim o espaço geográfico entendido como aquele espaço fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta ele usa, destrói! constrói/modifica a si e a natureza. O homem faz geografia à medida que se faz humano, ser social (KAERCHER, 1996, p.109).

O currículo escolar organiza os conteúdos de Geografia para os anos iniciais de escolarização numa perspectiva crescente do espaço, considerando que deve partir do próprio sujeito e ampliar sucessivamente a escala espacial. Dessa forma, a criança estuda sua vida, sua família, sua escola, sua vizinhança, seu bairro, sua cidade, seu Estado, sua região, seu país, ou seja, deve-se partir do espaço vivido da criança, do seu lugar, possibilitando a percepção significativa do espaço e de seus conceitos geográficos (LEITE, 2012).

Nesse contexto, o lugar se constitui condição inicial para perceber a totalidade do espaço e seu pertencimento a ele. Isto não significa conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir de níveis hierárquicos, mas deve ser considerada a dinamicidade do lugar com os contextos mais amplos país-mundo (CALLAI, 2005), mesclando aspectos históricos e identitários trabalhados pela disciplina de História. Assim, possibilita-se a construção da noção de pertencimento, afetividade com o lugar, de modo que o aluno se perceba parte do todo.

Callai (2014) entende que estudar o lugar, em Geografia, significa entender o espaço onde se vive para além das condições naturais e humanas, permite ao sujeito conhecer aspectos importantes da sua história e compreender a especificidade de seu lugar. Além disso, permite entender que alguns aspectos do lugar só podem ser explicados e conectados ao contexto regional, nacional, mundial e global. Dessa forma, o lugar não é isolado, nem mesmo neutro, mas possui diversas histórias das pessoas que estão situadas em determinado tempo e espaço.

Segundo a autora, além de compreender o lugar, reflexo de contextos mais amplos e resultado de uma construção social, outro aspecto a considerar é a configuração do lugar, onde a perspectiva das forças políticas internas e externas atua e interfere. Analisar como cada indivíduo de posse destes conhecimentos aciona um ou outro aspecto do local para construir suas identidades a depender das relações de poder que incidem sobre eles/as e, também, como as pessoas reagem diferentemente às pressões sociais.

Desse modo, as relações estabelecidas entre as pessoas que habitam em determinado lugar devem, também, ser analisadas mediante o jogo de forças políticas que contribuem para a configuração social, econômica, cultural e ambiental que se materializam no espaço geográfico por meio das paisagens. Nesse estudo, mesclar conhecimento histórico e geográfico é fundamental.

O estudo do lugar, no ensino de Geografia, significa estudar a realidade, o mundo e as relações humanas presentes na constituição desse espaço, por meio da leitura da paisagem, e o estudo da História mergulha na relação entre os homens, incisos em relação de poder, ou seja, ambas são complementares. De acordo com Callai (2014), a paisagem se constitui um meio para compreensão do lugar, desse modo, entende que a paisagem “não é o espaço em si, é a fotografia do espaço e, como tal, expressa tudo o que existe por detrás dela, quer dizer, sua história, seu

movimento, que é resultado do jogo de força dos homens entre si e desses com a natureza” (p.94). Combinada com a História, por meio da paisagem é possível analisar aspectos culturais, socioeconômicos, ambientais, étnicos, raciais, de gênero, etc. Além disso, analisar como se materializa no fazer dos sujeitos individuais e coletivos; homem, mulher, indígena, LGBT’s, idosos, negros, negras.

A paisagem é formada por volumes, como também por cores, movimento, odores, sons etc, ela é composta por dados físicos decorrentes da natureza, monumentos edificadas pela ação humana. Deve-se levar em conta que as paisagens podem ser compreendidas de diferentes maneiras, dependendo da perspectiva de onde se vê. Dessa forma, é fundamental que se aprenda a analisar a paisagem para além da sua visualização, de modo que permitam compreender seus significados, histórias, memórias, simbologias, etc.

Esses aspectos mencionados até então caracterizam e estruturam a identidade de um lugar. Para o estudo do conceito de identidade é necessário compreender que as relações entre as pessoas e entre os lugares apresentam contradições. Tais relações não são harmônicas, a ponto de não permitir o diferente. Portanto, a diferença é outro aspecto a ser considerado, pois os espaços também são seletivos, ou seja, podem acolher ou excluir, a depender dos fatores econômicos, culturais, do acesso a bens produzidos socialmente, etc. O fato de morar em uma mesma cidade ou em um mesmo Estado garante uma identidade coletiva, permeada pela tradição, cultura, valores, pelo território, mas não garante a igualdade social (CALLAI, 2014).

Diante das considerações acerca do ensino de História e do ensino de Geografia, para os anos iniciais de escolarização, compreende-se que a História Local e o estudo do Lugar são de fundamental importância para reforçar o sentimento de pertencimento, identidade e cidadania, pois à medida em que o indivíduo conhece o lugar onde vive, sua história local, suas memórias e suas particularidades, munido de uma consciência crítica e cidadã, ele passa a se perceber enquanto sujeito histórico, agente atuante na construção do espaço em que vive, gerando um elo de responsabilidade com esse lugar e desenvolvendo noções dos direitos e deveres em sociedade.

Desse modo, propomos analisar se os conceitos de História local e de lugar abordados nos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC, 1997) e Currículo em Movimento (CM/GDF, 2013)

para os ensinos de História e de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, e se estes contribuem para a construção da identidade e cidadania dos sujeitos.

1.2 O Parâmetro Curricular Nacional de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), eram o referencial para a Educação Básica em todo o Brasil, até ser substituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que teve sua terceira e última versão sistematizada pelo MEC e encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) no ano de 2017.

A função do PCN era orientar e garantir uma educação de qualidade, dispondo de pesquisas, recomendações e discussões. Instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão acerca da prática educativa e na análise do material didático. O documento propunha que cada escola formulasse seu projeto educacional de acordo com a sua realidade e com momento histórico presente, tendo o PCN como referencial para tal construção. Dessa forma, configurava-se numa proposta curricular flexível.

O propósito do MEC, ao consolidar os PCN's, era apontar metas de qualidade, de modo que todas as crianças e adolescentes, mesmo habitando em locais isolados ou com condições econômicas desfavoráveis, tivessem acesso aos conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Seu objetivo era contribuir para que os alunos enfrentassem a realidade atual como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Os PCN's contemplam cada etapa da Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Os PCN's destinados ao Ensino Fundamental, objeto de análise dessa pesquisa, ao serem elaborados, tiveram como base a Lei nº 5.692/1971 da LDBN, que estabeleceu a obrigatoriedade de oito anos de escolarização para essa etapa da educação (BRASIL, 1997, p.13).

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava em processo de elaboração quando esta pesquisa estava sendo realizada.

Art.18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

Sendo assim, foi dividido em dois cadernos: um de 1ª à 4ª série e outro da 5ª à 8ª série. A LDBN foi alterada e modificada pela Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006 e estabelece duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade

Os PCN's também tinham como proposta a estruturação das séries em ciclos de aprendizagem de dois em dois anos. O intuito era minimizar o problema de repetência e evasão escolar. A flexibilização da seriação possibilitou ao currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior, de modo que os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos pudessem ser respeitados.

O PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental possui dez volumes, nos quais estão as diferentes áreas de conhecimento, entre elas História e Geografia e os Temas Transversais, sendo: Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O PCN de História é dividido em duas partes. A primeira parte aborda, de modo geral, o contexto histórico, as características e a importância social do ensino de História e os conteúdos e objetivos para o Ensino Fundamental. A segunda parte contém orientações para o primeiro e segundo ciclo de aprendizagem, contendo histórico do ensino de História, concepções de ensino, objetivos, conteúdos, eixo temático e critérios de avaliação.

Dessa forma, propomos analisar alguns aspectos desse material como as concepções de ensino, conteúdos e objetivos com vista a identificar como os conceitos de História local e de lugar são abordados.

No que diz respeito às concepções de ensino, de acordo com o PCN (1997), o conhecimento histórico, nas últimas décadas, estava sendo alvo de pesquisas que buscavam ampliar e transformar seu campo de atuação. Os questionamentos dos historiadores giravam em torno de quais sujeitos e classes sociais o ensino de História deveria considerar e quais as fontes históricas e as ordenações temporárias mais apropriadas.

Segundo o PCN (1997), a pesquisa de investigação histórica questionou o uso exclusivo de fontes escritas e considerou outras fontes documentais, de forma a abranger as diferentes formas de registros produzidos (BRASIL, 1997). De acordo com Berutti e Marques (2009), as fontes ou documentos históricos são fundamentais para o ensino de História. Os autores consideram a importância dos documentos oficiais e registros escritos, mas se for estabelecida uma relação crítica com os fatos. Destacam também a importância das demais fontes históricas como: fotografias, mapas, filmes, canções, poemas, etc. O debate acerca das fontes históricas ampliou-se nos últimos tempos, de modo que a História de vida passou a ser considerada como registro histórico, fazendo com que a História se tornasse cada vez mais rica.

De acordo com o PCN de História (1997), os sujeitos da História podiam ser entendidos de duas maneiras distintas. A primeira considera as ações individuais de personagens tidos como heroicos, de decisões políticas, de autoridades, reis, rainhas e outros. Nesse caso, a História era compreendida como dependente do destino de vontades individuais das autoridades, no qual pouco se percebe as ações coletivas e suas lutas por mudanças sociais e econômicas. A segunda forma de compreender o sujeito da História era considerar os indivíduos, os grupos ou as classes sociais como agentes de ação social, perspectiva essa adotada em todo o documento (BRASIL, 1997).

Outro conceito abordado pelo PCN, o tempo histórico, é múltiplo em suas abordagens. Pode estar relacionado ao tempo cronológico, por meio de calendários, se ancorada numa perspectiva positivista, permeado pela compreensão de acontecimentos lineares, pontuais, seguindo uma lógica de uniformidade e sucessão crescente e acumulativa. O estudo de acontecimentos sequenciados pressupõe que a sociedade seguiu e deveria seguir um único percurso, obedece a uma racionalidade técnica moderna que evoca uma perspectiva em que existam povos civilizados e

atrasados, sustentada por uma concepção positivista de tempo histórico (BRASIL, 1997).

No entanto, o tempo histórico também pode ser compreendido em sua complexidade, de modo a considerar que estudantes aprendam gradualmente e diferentemente um do outro. Nesse sentido, o tempo pode ser estudado a partir das vivências dos/as alunos/as, em suas dimensões biológica (etapas da vida), psicológica (sucessão e mudança) e como objeto de cultura, construído socialmente. Essa perspectiva considera a utilização do calendário para especificar os momentos e a sucessão dos tempos históricos, mas não se sedimenta a isto. Também busca compreender a complexidade do tempo, as diferentes durações e ritmos temporais (idem, 1997, p.30).

Nesta dinâmica, Bittencourt (2011) considera que a função do historiador, além de situar as ações humanas no tempo, deve também situá-las no espaço. Compreende que “não se pode conceber um “fazer humano” separado do lugar onde esse fazer ocorre” (p. 208). Desse modo, a História e a Geografia se unem novamente. O meio físico, o espaço natural urbano ou rural, suas paisagens, assim como as memórias de lugares, as vivências pessoais, integram o conhecimento histórico.

Os conceitos de fato, sujeito e tempo histórico, postos pelo PCN, se alinham às diferentes concepções historiográficas que fundamentam a forma como os fatos foram investigados ao longo do tempo e foram mencionados no início deste trabalho. Segundo o documento, os conhecimentos históricos como forma de ensino devem possibilitar ao aluno o desenvolvimento das noções de tempo e espaço para construção da sua identidade social e identidade subjetiva (BRASIL, 1997).

O PCN considerou que os conteúdos relevantes a serem estudados deveriam partir das problemáticas locais e serem estudados no tempo presente no qual as crianças estariam inseridas, considerando as relações regionais, nacionais e mundiais. Dessa forma:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos presentes na realidade vivida (idem, 1997, p.35).

Mas como dito por Hall (2013), a História também ajuda nas escolhas subjetivas e estas podem contribuir para a percepção de uma cidadania coletiva. O ensino de História, segundo o PCN, para o primeiro ciclo de aprendizagem (1ª e 2ª série) estaria voltado para a compreensão dos aspectos de sua localidade, semelhanças e diferenças, transformações e diferenças, modos de vida social, econômico e cultural. Desse modo, o conhecimento das diferentes histórias do local, em diferentes tempos, propiciaria a realização de pesquisas como relatos e depoimentos de pessoas da escola, familiares e dos diferentes grupos de convivência (BRASIL, 1997).

Esses conteúdos foram fundamentais para a constituição da noção de identidade. Na década de 30, e início do século XXI, o PCN foi considerado um dos mais relevantes apoios para o ensino de História. O documento considerava que o processo de ensino aprendizagem deveria proporcionar relações de identidades individuais, sociais e coletivas. Rico em orientações, ressaltava a importância de compreender as noções de diferenças e semelhanças como um dos caminhos para compreender a si próprio e perceber o “outro”, que se apresenta como diferente. A compreensão do “outro” parte da identificação das diferentes características dos integrantes do grupo de convívio (gênero, raça, etnia, faixa etária, localidade, etc), tudo era citado. E, para compreender a coletividade, evidenciava como essencial a identificação de elementos culturais comuns, a comunidade local e a população nacional (BRASIL, 1997). Desse modo, considerava que:

O conhecimento do outro possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o outro e a nós significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente (BRASIL, p.27,1997).

Dessa forma articulada, um dos conteúdos propostos para o ensino de História pelo PCN, a História local, geralmente associada ao cotidiano das pessoas comuns, se conectava a valorização da memória, elemento de grande importância para os historiadores e para o ensino (BITTENCOURT, 2011). Para Félix (1998), como já foi dito, estudar a memória significa conhecer não apenas relatos de vida, mas é, também, compreender os não-ditos, as memórias dos excluídos, dos que foram

lançados à margem de uma memória oficial, dando-lhes direito a fala e ao reconhecimento social.

Desse modo, a História local possui aspectos fundamentais para o aluno conhecer a si próprio, ao passo que conhece os diferentes sujeitos e grupos da sua localidade em diferentes tempos, e estabelecer referenciais de identificação e diferença.

Já para o segundo ciclo (3ª e 4ª série) propunha que o ensino de História deveria partir da localidade da criança e que, assim, se estabelecem relações com outras coletividades, num diálogo entre o presente e o passado, de modo a construir uma compreensão mais ampla do espaço vivido. Nesse sentido, anunciava:

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir das localidades, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, ao desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, p.47, 1997).

O PCN (1997) apresentou-se, por vinte anos, como um importante documento norteador de outras histórias, identidades e sujeitos, tendo sido substituído pela BNCC. O PCN compreendia que havia problemáticas na localidade das crianças que só podem ser compreendidas quando articuladas com outras histórias dimensionadas em diferentes tempos e espaços. Essa seria a condição para os sujeitos históricos se situarem e agregarem a identidade, aspectos de outros grupos maiores, de classes sociais, etnia, gênero, cultura, raças diferentes.

Tanto que alguns dos conteúdos sugeridos pelo documento merecem destaque: “o levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que permanecem na localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes” (p.48). Nesse caso, o documento recomenda “o estudo das famílias dos alunos”, considerando as origens geográficas, época de deslocamento, lembranças das famílias, período da chegada à localidade e costumes mantidos. Uma orientação rica e completa.

Recentemente, Rocha e Trindade (2006) defenderam que os grupos raciais, étnicos e culturais, juntamente com literaturas africanas e afro-brasileiras, devem ser

incluídos e valorizados no Ensino Fundamental de forma adaptada de acordo com os ciclos e séries, visto que a população negra é significativa ou até mesmo majoritária no local de vivência. O PCN já sinalizava esta preocupação e orientou de forma efetiva, inclusive esta pesquisa em São Sebastião.

Outro contexto proposto pelo PCN era a “contextualização dos processos de deslocamento de populações para o território nacional” (p.49), orientava-se abordar a introdução dos portugueses no território brasileiro e as diferentes formas de dominação, tratamento dado às populações nativas locais (indígenas), enfim, os modos de vida e os confrontos com as populações europeias, o deslocamento de populações africanas para América, origens dos povos africanos e modos de vida, e condições de vida estabelecida no Brasil. Por fim, o deslocamento de outros grupos imigrantes, ou seja, o documento também orientava que fosse feita a identificação das origens das populações nacionais que compõem a população local de forma problematizadora.

Propunha também que fosse feito o “levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas” (p.49), destacando as trajetórias dos movimentos locais (classes sociais, feministas, indígenas, movimento negro, etc), as lutas travadas e as relações estabelecidas com grupos nacionais ou regionais. De uma forma completa, orientava um mergulho na realidade local.

Por fim, a “construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre momentos significativos da história local e os da história regional e nacional” (p.50), considerando o estudo de calendários, medições de tempo, linha do tempo e quadros cronológicos, não eram vistos de forma engessada, mas fluído e orientado em suas discussões.

1.2.1 O Currículo em Movimento de História

O Currículo em Movimento do DF (2013) também entende que o ensino de História deve partir do conhecimento da história local e volta-se para a construção das identidades. Nesse sentido, advoga que “o ensino de História se relaciona à constituição da noção de identidades individuais, sociais e coletivas que envolvem o conhecimento histórico local e do cotidiano, do eu e do outro, dentro de um espaço temporal” (p.100). De acordo com esse documento, as subjetividades são resultado

dos modos de construção de vida e da organização dos sentidos e significados engendrados nos espaços individuais e sociais ao longo do tempo.

O CM (2013) propõe para o 4º ano do Ensino Fundamental o estudo de Brasília, do Distrito Federal e da História Local. Nesse sentido, alguns objetivos propostos pelo documento são: “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira”; “analisar a influência da procedência histórica e cultural das famílias que se fixaram no DF”; “localizar espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de sua cidade, realizando comparações entre passado e presente e reconhecendo-se agente de transformação” (p.107 e106).

E alguns conteúdos são: “a criação de Brasília”, “os pioneiros e construtores de/ Brasília – a influência de homens e mulheres na construção do DF” e “a vida em sociedade: história de comunidades locais, rurais, quilombolas, indígenas e outros contextos do DF” (idem).

Além disso, os objetivos e conteúdos desse documento apontam para a análise das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como forma de exercitar uma ação afirmativa na prática.

O artigo 26-A da Lei nº 10.639 alterou, em 2003, a LDB nº 9.396/1996. Estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº11.645/2008 que, além da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena.

1.3 O Parâmetro Curricular Nacional de Geografia

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional, a Geografia estuda “as relações entre processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem” (BRASIL, 1997, p.74). Nessa perspectiva relacional, sociedade/natureza, devem ser consideradas as diferentes noções de espaço e tempo, assim como os aspectos sociais, naturais e culturais expressos nas paisagens. Desse modo, a análise da paisagem se torna um de seus objetivos e para tal é preciso considerar sua historicidade e a relação sociedade e natureza (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a análise da paisagem deveria ser a partir das suas dinâmicas e transformações e não consistir no estudo de um mundo estático. Deveria ser voltada para a investigação dos diferentes modos de produzir, existir e perceber os espaços geográficos, sendo necessário observar e buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado e que pode ser compreendido mediante a análise do processo de produção e organização do espaço.

Atrelado ao ensino de História podem, também, ser analisados os aspectos ambientais, socioeconômicos, culturais e raciais. De acordo com Callai (2014), como já dito, os espaços também são seletivos, ou seja, podem acolher ou excluir a depender dos fatores econômicos, culturais, do acesso a bens produzidos socialmente, etc., todos esses aspectos são expressos nas paisagens e na organização espacial.

Segundo o PCN, o espaço geográfico se constrói historicamente pela ação humana e pela forma como se organiza econômica e socialmente. A percepção espacial de cada indivíduo e sociedade traz, também, marcas afetivas e culturais com o lugar.

De acordo com o PCN, o ensino de Geografia no Ensino Fundamental deve adequar os conteúdos de acordo com a faixa etária dos alunos e seu período de escolaridade. Nesse sentido, mesmo que o espaço geográfico seja objeto central da Geografia, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, por estarem mais acessíveis aos alunos e relacionadas às suas características cognitivas e afetivas (BRASIL, 1997).

O território, na geopolítica, é definido como:

Espaço nacional ou área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens (BRASIL, 1997, p.75).

Segundo o PCN, o estudo acerca do território se torna importante quando associado à formação econômica e social de uma nação. Aponta que a configuração do território não é apenas política de um Estado-Nação, mas é construído a partir da formação social.

O estudo sobre o que é território acarreta compreender as relações de convivências e suas complexidades, algumas vezes conflitantes, diante da diversidade de ideários, crenças, costumes de diferentes povos e etnias, e reconhecer, mesmo havendo convivências comuns, que múltiplas identidades existem simultaneamente e se influenciam, redefinindo a chamada identidade nacional (idem, 1997).

No caso específico do Brasil, o sentimento de pertencimento ao território nacional é fundamentado no reconhecimento da diversidade cultural de seus habitantes e na busca pela identificação de suas especificidades. A categoria território possui estreita relação com a de paisagem e também pode ser considerada conjunto de paisagens inserido nos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. A categoria paisagem possui uma definição específica para a Geografia (idem).

É definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho! (BRASIL, p.75, 1997).

A paisagem de uma cidade é formada por relevos, rios, córregos, sobre os quais se implantaram conjuntos de construções humanas, e se organiza no espaço mediante lutas e conquistas. Nela são expressas as marcas das diferentes histórias da população, é resultado, pois, da historicidade de fatos passados e presentes. Vale dizer que a categoria paisagem, está relacionada à categoria de lugar, desse modo “pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles” (BRASIL, p.75, 1997).

Já a categoria lugar se refere a espaços aos quais seus habitantes possuem mais vínculos afetivos e subjetivos do que racionais e objetivos como, por exemplo, a praça onde se brincou desde a infância, a igreja que se frequentou aos domingos, as ruas onde se jogou bola, etc. Nesse sentido, “o lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico” (BRASIL, p.75, 1997). Onde para a História habitam as memórias afetivas, memórias individuais.

Destaca também a representatividade do espaço geográfico, da paisagem e do lugar associados à força da imagem, explorados pela mídia. Assinala que:

Retrata, por meio da paisagem, as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a que se deseja como ideal; toma para si a tarefa de impor e inculcar um modelo de mundo, de reproduzir o cotidiano por meio de imagem massificante repetida pelo bombardeamento publicitário, sobrepondo-se às percepções e interpretações subjetivas e/ou singulares por outras padronizadas e pretensamente universais (BRASIL, 1997, p.76).

No caso das cidades periféricas, tendo a cidade de São Sebastião como exemplo, as grandes mídias³ retratam apenas as carências e dificuldades da população, ressaltam a questão da criminalidade, a carência de saneamento básico, violência, criando e reforçando uma imagem negativa desses lugares e das pessoas que nele residem, em particular, pessoas em sua maioria pobres e negros. Pouco se fala dos aspectos positivos, como os aspectos culturais, esportivos, os movimentos de luta e resistência desses habitantes. Já os grandes centros, como Brasília⁴, no caso do DF, são diversas as notícias que valorizam os sujeitos e sua localidade.

O ensino de Geografia estaria, dessa forma, na busca para decodificar as imagens impressas e expressas da paisagem e das suas diferentes representações, a partir da análise e reflexão sobre o espaço geográfico e o lugar (BRASIL, 1997).

O PCN considerava que o ensino de Geografia para os dois primeiros ciclos de aprendizagem deve partir da paisagem local, o espaço vivido pelos alunos. No entanto, não deveria se basear numa lógica linear e evolucionista, fragmentada do espaço, deve intercalar aspectos a nível local e o contexto mundial de forma concomitante, deve mediar, desde os ciclos iniciais, a compreensão de que a realidade local estabelece relações com os demais contextos espaciais. Deveria, também, possibilitar aos alunos perceberem parte das relações da sociedade e natureza e que as suas ações, individuais ou coletivas, geram consequências tanto para si, quanto para a sociedade, sendo fundamental propiciar reflexões que reforcem o sentimento de cidadania e a responsabilidade social (BRASIL, 1997).

O estudo do lugar, além de contribuir para a construção do sentido de cidadania é também relevante para as constituições identitárias. Nesse sentido, Callai (2014) compreende que o lugar possui histórias específicas e características que o identificam e estruturam a sua identidade, como os costumes, as tradições e os

³ A exemplo disso, destaca-se a reportagem sobre a cidade de São Sebastião exibida no dia 24/04/2018 pelo Jornal local DF Alerta, da Rede Record, às vésperas do aniversário da cidade, cuja centralidade está na ênfase da violência.

valores. A identificação com os aspectos em comum entre as pessoas que habitam o lugar, como o contexto histórico-geográfico, os níveis socioeconômicos, políticos e culturais, possibilitam a construção de uma noção de pertencimento na perspectiva histórica e referenciais identitários com o lugar na visão da geografia.

O PCN tinha como proposta principal para o primeiro ciclo (1ª e 2ª série) questões relativas ao papel da natureza e sua relação com os indivíduos e grupos sociais, ou seja, a sociedade na construção do espaço geográfico.

Já o PCN para o segundo ciclo (3ª e 4ª série) orientava o estudo das diferentes relações entre as cidades e o campo e seus aspectos sociais, culturais e ambientais, considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. Compreendia que a paisagem local possui elementos fundamentais a serem analisados para compreensão da relação cidade-campo. Podendo também utilizar como recurso de análise as paisagens de outras escalas espaciais.

Alguns objetivos propostos pelo PCN para esse ciclo de aprendizagem eram: “reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto o presente como o passado”; “conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais”; “adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável”; “conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos”.

1.3.1 O Currículo em Movimento de Geografia

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013), assim como o PCN, compreende que o ensino de Geografia deve considerar o lugar e a relação entre sociedade e natureza nos quais os indivíduos se encontram inseridos. Nesse sentido,

pensar o espaço é ter consciência do local que adquire significado e lhe é familiar, estabelecendo relações com outros locais. Esse espaço tem como centralidade o ser humano e é construído a partir da interação deste com a natureza e com as forças sociais que se estabelecem. É necessário, portanto, reconhecer esse sujeito como parte dessa natureza (p.101).

O CM (2013) propõe para o 4º ano do Ensino Fundamental o estudo de Brasília, do Distrito Federal e das Regiões Administrativas. Alguns de seus objetivos que evidenciam o lugar são: “avaliar o papel da sociedade na transformação do espaço geográfico, percebendo manifestações cotidianas naturais e produzidas pelo homem, na modificação das paisagens”; “compreender a tecnologia em seu cotidiano por meio da observação e comparação”; “utilizar a linguagem cartográfica para obter, representar informações e adequar à vida cotidiana”.

E seus conteúdos são: “planejamento de Brasília”; “construção e crescimento demográfico”; “Regiões Administrativas e Entorno”; “Distrito Federal na região Centro – Oeste”; “população total do DF e distribuição”; “modos de vida nas regiões administrativas”; “etapas de ocupação no DF – semelhanças, permanências e mudanças” (p.111 e 112).

1.4 Ensino de História e Ensino de Geografia – Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo em Movimento do Distrito Federal

Pode-se concluir que os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento do DF, assim como as considerações de autores da História e da Geografia, evidenciam a importância da História local e o lugar para a construção da identidade e cidadania dos alunos no ensino dessas disciplinas escolares.

A História Local no ensino de História contribui em profundidade com a percepção do estudante como sujeito histórico com suas singularidades de gênero, raça e classe, e possibilita conhecer os demais personagens que fizeram e fazem parte da história da sua localidade, suas características sociais, culturais, econômicas, raciais, assim como suas diferentes histórias, lutas e conquistas no espaço ao longo do tempo. O PCN compreendia que conhecer o outro reforça o entendimento sobre si próprio, em outras palavras, ao estabelecer parâmetros de semelhanças e diferenças, contribui para construção da noção de identidade(s).

No âmbito do ensino de Geografia, o estudo do lugar significa compreender suas paisagens, suas histórias e as diferentes formas de relação da sociedade com a natureza. Conhecer essas dimensões possibilita ao aluno desenvolver o sentimento

de pertencimento e responsabilidade com o lugar e reforça o sentido de cidadania. Implica perceber-se como agente de transformação do seu espaço e entender que as suas ações podem ou não interferir de forma positiva no seu lugar.

Assim, se torna fundamental que o professor, Pedagogo, conheça o lugar onde vai ministrar as aulas de História e de Geografia, buscando identificar os elementos existentes e os processos que abrangem essa realidade, para construir conhecimentos numa abordagem dialógica. Feito essa breve contextualização sobre o ensino de História, o ensino de Geografia e as perspectivas de História Local e lugar e suas contribuições para a construção das identidades e cidadania, traremos no Capítulo II - “Notas sobre o percurso metodológico” a descrição da abordagem e instrumentos utilizados para coletar os dados, assim como a apresentação do campo onde a pesquisa foi desenvolvida.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ALGUNS RESULTADOS

Este capítulo pretende descrever a abordagem, instrumentos, a técnica e o referencial utilizado para coletar os dados. Visa, também, apresentar o campo onde a pesquisa foi realizada.

Primeiramente apresentaremos os procedimentos da pesquisa, e logo após apresentaremos o campo onde a pesquisa foi desenvolvida: a cidade de São Sebastião-DF e a Escola Classe Olaria. Foram apresentados brevemente os aspectos históricos e geográficos da cidade de São Sebastião e os aspectos sociais, econômicos e raciais dos sujeitos que nela habitam.

2.1 Percurso teórico-metodológico

A presente pesquisa, de caráter qualitativo/quantitativo, buscou compreender o ensino de Geografia e de História em uma das escolas da Rede Pública de São Sebastião/DF.

Segundo Triviños (1987), por volta da década de 70, o amadurecimento e conexão de discussões como Sociologia, História e Antropologia levou a diferentes maneiras de se entender o real, ampliou-se para a análise qualitativa, vinculada a perspectivas teóricas conceituais. Vale dizer que o aparecimento da pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas antropológicas que, ao observar o cotidiano dos diferentes povos, passou a considerar que a diversidade das informações não podiam ser apenas quantificadas, mas precisavam ser interpretadas.

O surgimento de uma falsa dicotomia “quali-quant” fez com que alguns pesquisadores rejeitassem a medida quantitativa e outros expressassem o enfoque qualitativo como exercício especulativo sem valor para ciência. No entanto, a fundamentação teórica de base marxista é uma das referências que considera necessária a pesquisa qualitativa/quantitativa. Para Triviños (1987), toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa.

A pesquisa qualitativa/quantitativa, embasada no materialismo histórico dialético e denominada “pesquisa participante”, é a técnica utilizada ao longo desse estudo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa baseada no materialismo histórico enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais e o método dialético possibilita uma interpretação totalizante e dinâmica da realidade, pois estabelece que os fatos

sociais não podem ser entendidos de maneira isolada, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, entre outros.

A pesquisa participante é caracterizada pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa. A utilização dessa técnica consistiu na observação e anotações de campo referentes aos conteúdos ministrados pela docente, às falas e às dúvidas das crianças e, por fim, na aplicação de planos de aulas. Para a coleta de dados acerca da instituição, partimos para a análise do Projeto Político Pedagógico da escola e dos livros didáticos, tanto de História quanto de Geografia, utilizados em sala de aula pela professora e pelos (as) estudantes. No período de regência, foi também aplicado um questionário à turma e uma entrevista semiestruturada à professora regente.

Para Gil (2008), um questionário é composto por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, entre outros. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Podem conter questões abertas que solicitem respostas próprias dos respondentes; questões fechadas, demandando a escolha de uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista, ou podem conter ambas, questões abertas e fechadas.

A entrevista pode ser definida como a técnica em que o pesquisado formula perguntas frente ao investigado, com objetivo de obter mais informações sobre os dados previamente definidos no contexto da investigação (idem, 2008). Triviños (1987) entende que:

Entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas informantes (Triviños, 1987, p. 146).

Assim, os procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados/materiais são:

a) Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de fontes já elaboradas, constituída principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008).

b) Observação da prática pedagógica

- c) Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)
- d) Questionário aplicado à turma (Apêndice A)
- e) Entrevista semiestruturada com a professora docente (Apêndice B)
- f) Análise dos livros didáticos de História e de Geografia para identificar as representações de São Sebastião e dos sujeitos, bem como do marco legal que orienta as disciplinas no sistema de ensino nacional e no DF, a saber: PCN, CM/DF, PNLD.
- g) Regência

Essa pesquisa se constituiu ao longo da sequência dos Projetos que vão do 1 ao 5 que, de acordo com o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002), visa possibilitar ao aluno uma trajetória acadêmica baseada na teoria e na prática reflexiva dos processos de ensino, pesquisa e extensão em instituições ou espaços que desenvolvem ações pedagógicas. O Projeto 1 e 2 propõe situar o aluno no contexto da Faculdade e da Universidade, no papel profissional do pedagogo e nas diferentes possibilidades de atuação. No Projeto 3 (fases 1, 2 e 3) o aluno tem a oportunidade de conhecer e realizar pesquisas com temáticas específicas. O Projeto 4 (fase 1 e 2) corresponde ao estágio supervisionado, sendo a primeira fase observação participante e a segunda regência. Por fim, o Projeto 5 é destinado a elaboração do Trabalho Final de Curso, nessa etapa sucedeu essa pesquisa.

Os processos de ensino, pesquisa e extensão proporcionados pelos Projetos e as experiências adquiridas ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia permitiram a realização desse Trabalho de Conclusão de Curso. As reflexões suscitadas na disciplina “Ensino de História: identidade e cidadania” que problematiza as diferentes visões da História, hegemônicas em detrimento das Histórias Locais, contribuíram para a escolha do tema dessa pesquisa, assim como a disciplina de “Educação em Geografia”, com estudo do Lugar, também contribuiu para esse estudo.

No capítulo a seguir apresentamos os Resultados Parciais da pesquisa. Faremos a apresentação do campo da pesquisa, a cidade de São Sebastião e dos diferentes aspectos da escola escolhida para realização dessa pesquisa, dados colhidos ao longo dos Projetos 4 fase 1 e 2 do curso de Pedagogia.

2.1.1 Contexto Histórico e Geográfico de São Sebastião

Atualmente, a Região Administrativa XIV – São Sebastião do Distrito Federal se constitui de áreas rurais e urbanas com aspectos culturais, econômicos, políticos, socioambientais e históricos bastante peculiares. Possui uma área aproximada de 383 km² entre as RAs de Santa Maria, Paranoá, Lago Sul e Jardim Botânico. A Região Administrativa de São Sebastião está localizada na porção leste do Distrito Federal, situa-se acerca de 26 km de Brasília e conta com uma população atual de aproximadamente 100.161 habitantes (CODEPLAN, 2016).

Figura 1 – Mapa do Distrito Federal



Fonte: Google Earth, 2018.

Antes da mudança da capital do Brasil para o DF, na década de 1960, essa região pertencia às fazendas Taboquinha, Papuda e Cachoeirinha. Essas fazendas foram desapropriadas com o início das obras da construção de Brasília na década de 1950, nelas foram instaladas olarias com vistas a suprir parte da demanda por materiais de construção na nova Capital da República. As olarias foram situadas ao longo do Córrego Mato Grande e do Córrego Ribeirão Papuda e tiveram um importante papel no abastecimento de tijolos para a construção da nova capital (CODEPLAN, 2016).

Figura 2 – Núcleo Urbano de São Sebastião



Fonte: *Google Earth*, 2009.

Estas terras foram arrendadas através da Fundação Zoobotânica do DF. Com o vencimento dos contratos, a finalização das obras de Brasília e a chegada de materiais industrializados em larga escala, as olarias foram sendo desativadas e o núcleo urbano foi se estruturando ao longo desse território com o parcelamento irregular do solo, sem rigor ligado a um planejamento urbano tradicional (ARAÚJO, 2009).

Desse modo, São Sebastião originou-se a partir de uma aglomeração espontânea da população, à margem de preocupações governamentais, diferentemente da maioria das cidades, que surgia por decisão do poder público para deslocar e abrigar o grande contingente da população de Brasília (idem, 2009), fato que ocasionou resultados negativos quanto à organização territorial da cidade, como ruas estreitas, poucas áreas verdes e carência de áreas destinadas ao lazer, praças comunitárias, entre outros.

A população inicial que ocupou essa área se viu atraída e motivada pela oferta de comércio de área e, como dito, a exploração das olarias e cerâmicas. Com a desativação das principais olarias, o processo de distribuição e venda irregular, o baixo preço e a facilidade de negociar as terras se tornaram os maiores atrativos para compradores vindos de outras localidades do DF. Desse modo, ao longo das décadas de 1960 e 1970, o núcleo urbano de São Sebastião cresceu de maneira desordenada e recebeu um contingente considerável de imigrantes vindos, em sua maioria, do Norte e Nordeste do país, correspondente aos trabalhadores que vieram para

construir Brasília, em sua maioria negros/as em situação de vulnerabilidade econômica.

De acordo com Leite e Garcia-Filice (2014), a capital da República serviu para abrigar os funcionários públicos e os demais profissionais vinculados direta ou indiretamente ao poder público. Já os sujeitos que vieram para construir a cidade, a mão de obra operária, vindos, em sua maioria, do Norte e Nordeste, foram direcionados para habitar em localidades a cerca de 30 km distantes de Brasília. Essas cidades foram chamadas inicialmente Satélites ou conhecidas como “cidades dormitórios, trabalhava-se em Brasília, dormia-se na região de origem”, depois foram denominadas Regiões Administrativas⁵, hoje chamadas de cidades.

No início da década de 1980, foi apresentado um projeto contrário ao crescimento da cidade e à permanência dos moradores nessa região diante do argumento da recuperação e preservação desta região, partindo da Área de Preservação Ambiental – APA do São Bartolomeu. O governo de José Aparecido de Oliveira⁶, através da Companhia de Saneamento Ambiental – CAESB, apresentou a proposta para a construção de uma segunda barragem para abastecimento de água potável para o DF, sendo a primeira construída a do Paranoá devido à edificação de Brasília. Com a consolidação desse projeto a região onde existia a Agrovila São Sebastião seria completamente inundada e os moradores seriam obrigados a deixar suas residências (SEABRA, 2012).

Diante dessa possibilidade, moradores se organizaram para barrar esse projeto. Lideranças comunitárias como Antônia Telles de Melo, Josino Alves de Castro e Sebastião Rodrigues de Azevedo se destacaram nessa luta e conseguiram a aprovação da Lei nº 204 de 13 de dezembro de 1991 que ficou conhecida como Lei de Fixação, que daria o direito aos moradores de permanecerem na região (Idem, 2012).

Promulgada a Lei 167 em 25 de junho de 1993, São Sebastião deixou de ser considerado um núcleo populacional construído para servir de abastecimento de tijolos e telhas para Brasília e abrigo aos que trabalham na construção de estradas de desbravamento – Agrovila e passou a ser a Região Administrativa nº XIV – Cidade de São Sebastião, sendo essa a data do seu aniversário. Assim, São Sebastião até então

⁵ Lei nº 4.545 de dezembro de 1964, Art. 9, declara que: “O Distrito Federal será dividido em Regiões Administrativas para fins de descentralização e coordenação dos serviços de natureza local”.

⁶ José Aparecido de Oliveira, governador do DF no período de 1985 a 1988. Também ministro da Cultura no período do governo presidencial de José Sarney.

pertencente a RA VII – Paranoá e conquistou sua independência e atenção administrativa, angariando melhorias para essa região.

Essa história de resistência de São Sebastião compõe, com outras, memórias e histórias e formam o quadro do lugar de estudo. Para Félix (1998), o mundo moderno é caracterizado pela “aceleração da história”, por vezes, a memória deixa de ser encontrada na coletividade social e passa a necessitar de lugares – os chamados lugares de memória, em que se preservam seus laços de continuidade (NORA *apud* FÉLIX, 1998). A memória associa-se a questão das identidades, referências e identificação na busca do grupo por elementos de reconhecimento e diferenciação. A Fazenda Papuda abriga parte dessas memórias e histórias contadas.

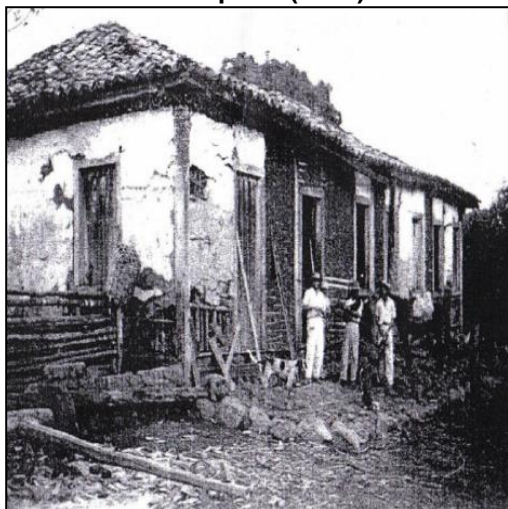
2.2 A História contada

2.2.1 A Fazenda Papuda

A maior parte da área urbana onde hoje é localizada a cidade São Sebastião era da chamada Fazenda Papuda. Segundo relatos dos pioneiros da cidade que chegaram ao local por volta de 1952, o nome de “Papuda” é homenagem a uma das filhas do primeiro dono desta fazenda – a Velha Sinhá – possuía a doença do bócio¹, caracterizada por uma elevação na região do pescoço, desenvolvendo um “papo” (ARAUJO, 2009).

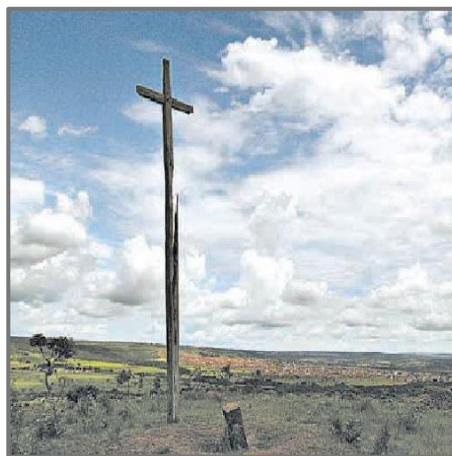
Quando os primeiros moradores chegaram a essa região, ainda havia áreas de edificações remanescentes dessa antiga fazenda, inclusive uma antiga senzala que passou a ser lugar de descanso para os viajantes que atravessavam o Distrito Federal. Ainda hoje, é possível encontrar vestígios de construções feitas pela população escravizada e até mesmo uma cruz de madeira no alto de um morro, local onde supostamente eram torturados (SEABRA, 2002).

Figura 3 – Edificação antiga da Fazenda Papuda (1959)



Fonte: **Acervo particular Tião Areia** In: ARAÚJO, M. F. S. Do sonho à cidade real.

Figura 4 – Morro da Cruz, São Sebastião



Fonte: Fonte: Blog Morro Azul, 2010.

2.2.2 Origem do nome

São Sebastião foi inicialmente denominada pelos moradores de Conglomerado Urbano da Papuda pelo fato de estar localizado nas antigas terras da Fazenda Papuda. No entanto, em 1979, com a inauguração do Complexo Penitenciário do DF denominado “Papuda”⁷, destinado a receber inicialmente cerca de 240 presos (atualmente abriga milhares de detentos), os moradores se tornaram alvo de constante preconceito, pois eram confundidos com os penitenciários (SEABRA, 2012).

Segundo relatos, este foi um dos motivos para os moradores decidirem pela mudança do nome da cidade. Em 1985, a prefeitura comunitária local, por meio de uma convocatória, reuniu os moradores para decidir pelo novo nome da cidade. Houve muitas sugestões, como Cidade de Padre Júlio, em homenagem a um vigário do Lago Sul que ia para a cidade celebrar missas e por ter conquistado benefícios para a população. Outras sugestões foram: Cidade Nova York, Cidade Sol Nascente e Olarias. Foi decidido que a cidade chamaria São Sebastião, sugerido por um morador para fazer reverência a um dos pioneiros e líderes comunitários da região, o Tião Areia (idem, 2012).

⁷ O Complexo Penitenciário da Papuda foi dividido em duas unidades denominadas Penitenciária do Distrito Federal I e Penitenciária do Distrito Federal II. A primeira foi inaugurada no ano de 2001 com a capacidade de atender 1584 detentos em regime fechado, a segunda é a unidade de segurança máxima destinada a custodiar pessoas do sexo masculino (SESIPE/DF, 2015). Atualmente, o Complexo Penitenciário da Papuda atende cerca de 15,7 mil detentos (Correio Brasiliense, 2017).

2.2.3 Tião Areia

Sebastião Rodrigues de Azevedo foi um dos pioneiros de São Sebastião. Oriundo de Patos – Minas Gerais, mudou-se para São Sebastião no ano de 1959, aos 15 anos de idade. Resistiu à ordem de despejo da população, devido ao projeto para a construção da barragem nessa região, mantendo-se no local. Segundo seu relato, morava numa das áreas que era destinada às olarias e era conhecido como “Tião Areia”.

O nome Tião Areia surgiu devido à grande quantidade de trabalhadores chamados Sebastião. Dessa forma, para diferenciá-los, surgiram os apelidos de acordo com a função de cada um: havia o Tião do Pregão, o Tião do Borracheiro, o Tião da Lenha (SEABRA, 2012).

Na década de 1980, Tião Areia havia se apropriado de muitas porções de terras e, ao ver moradores que queriam permanecer na cidade, mas tinham dificuldades em comprar sua moradia, começou a distribuir porções de suas propriedades àqueles que tinham dificuldades financeiras. Com esse gesto, Tião Areia ganhou reconhecimento na comunidade.

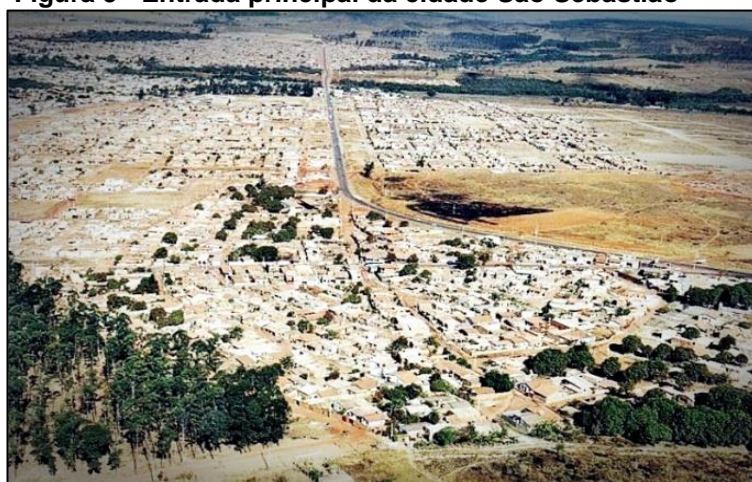
Os grupos de moradores que se mantiveram em São Sebastião, juntamente com as lideranças comunitárias, se organizaram para reivindicar melhorias para São Sebastião. Assim, conseguiram energia elétrica, chafariz de água potável, posto de saúde, entre outros (ARAUJO, 2009).

2.4 Característica Rural e Urbana

Vale destacar que, uma das características da cidade é que, desde o início, as residências eram construídas em alvenaria, com os tijolos produzidos na própria região. As comunidades locais se opunham a construção de barracos de madeira, desse modo, até os dias atuais persiste essa restrição, havendo uma pequena porcentagem de barracos de madeira na cidade, que se localizam em invasões de recentes da cidade.

Por um longo período de tempo, a cidade de São Sebastião foi apelidada de “cidade da argila”, “cidade das olarias”, “cidade do barro”, por apresentar em sua paisagem a cor avermelhada das casas feitas de tijolos e do barro da região.

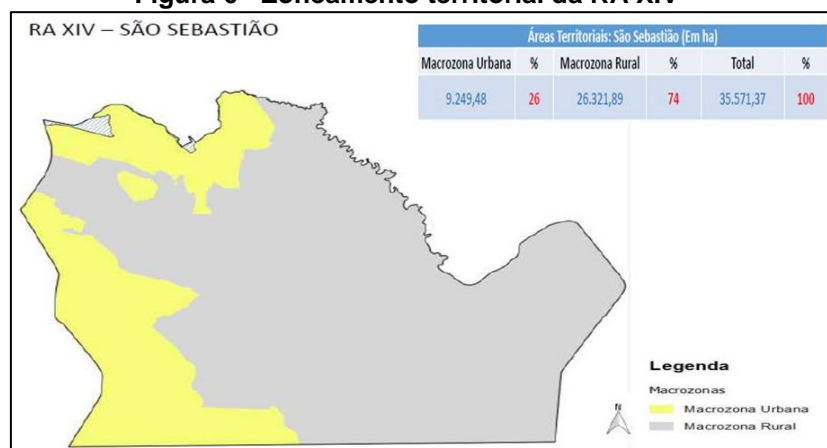
Figura 5 - Entrada principal da cidade São Sebastião



Fonte: Administração Regional de São Sebastião, 1997.

Os bairros da cidade foram surgindo em períodos distintos, com características diferentes na forma de ocupação, constituindo-se por diferentes histórias e memórias. Atualmente São Sebastião é composta por 23 bairros situados nas áreas urbanas e rurais. Vale dizer que 74% do território corresponde à área rural e 26% à área urbana. A RA possui a segunda maior área rural do Distrito Federal (CODEPLAN, 2016).

Figura 6 - Zoneamento territorial da RA XIV



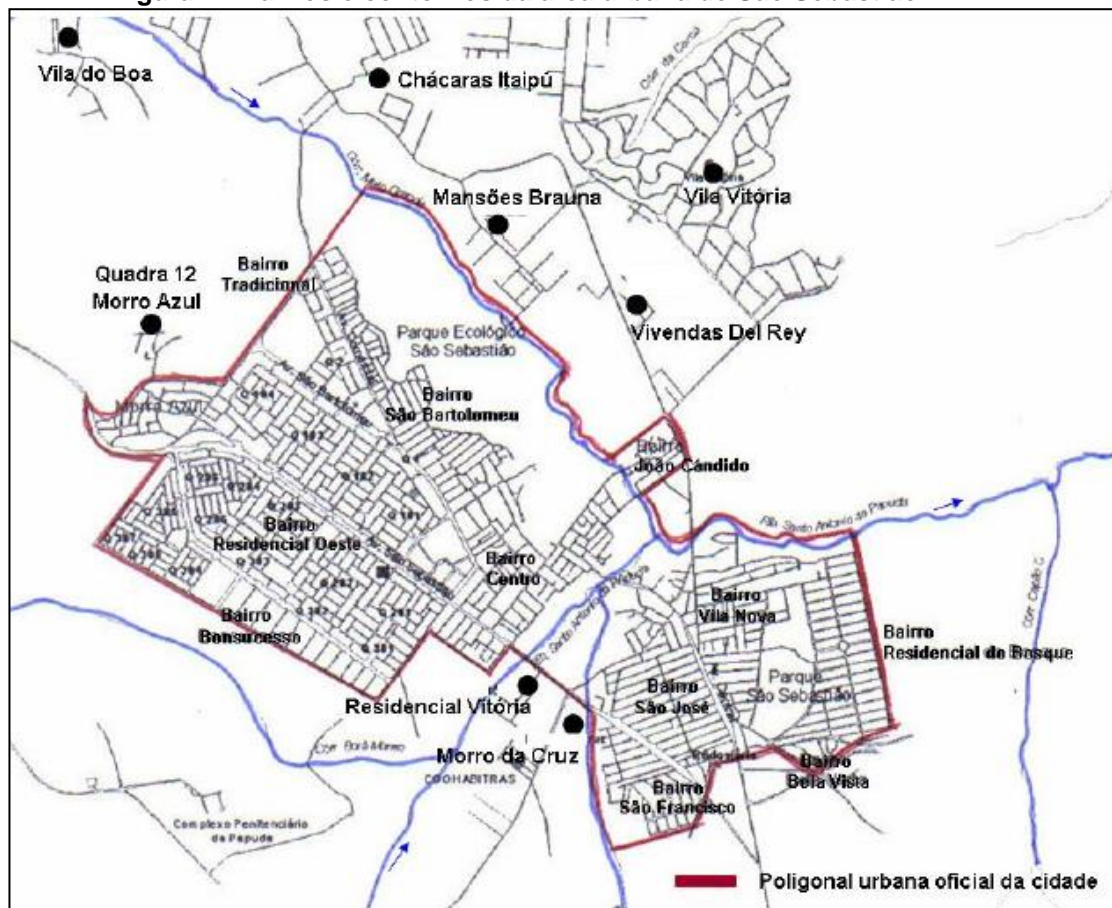
Fonte: CODEPLAN, 2016.;

Os bairros da área urbana são: **Tradicional** – o núcleo inicial, **Centro** – centro comercial, **Residencial Oeste**, **Bonsucesso**, **São Bartolomeu**, **Residencial do Bosque**, **Vila Nova**, **Bela Vista**, **São José**, **São Francisco** e **João Cândido**.

E os demais bairros encontram-se na área rural, sendo eles: **Vila do Boa** e o **Morro Azul** (regularizados), e o **Morro da Cruz**, **Residencial Vitória**, **Chácara Itaipu**,

Mansões Braúna, Vila Vitória e Vivendas Del Rey, Capão Comprido que surgem recentemente, áreas que estão sendo cogitadas a regularização.

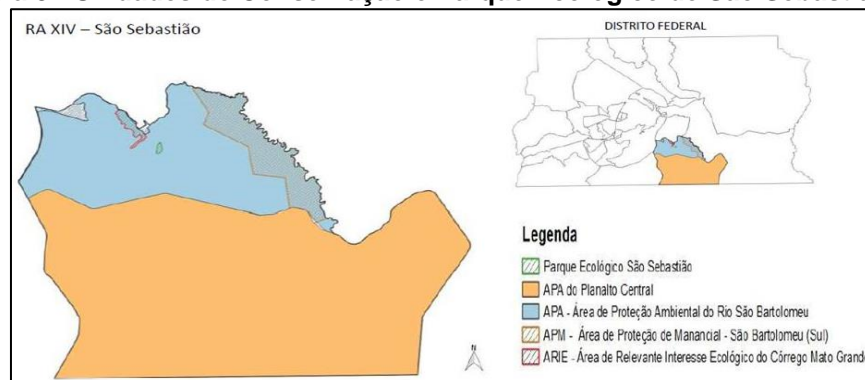
Figura 7 - Bairros e contornos da área urbana de São Sebastião



Fonte: CODEPLAN, 2016.

Na cidade há Unidades de Conservação Ambiental: Área de Proteção Ambiental (APA) do Planalto Central, APA do Rio São Bartolomeu, Área de Proteção Manancial – São Bartolomeu, a Área de Relevante Interesse Ecológico do Córrego Mato Grande e um Parque Ecológico.

Figura 8 - Unidades de Conservação e Parque Ecológico de São Sebastião



Fonte: CODEPLAN, 2016.

O Parque de São Sebastião foi criado pelo Decreto nº 15.898 de 11 de setembro de 1994 e tem uma área de 17,7 hectares. Fica localizada na área urbana da cidade e tem por objetivos garantir a preservação e proteção da fauna e da flora existentes.

Figura 9 - Parque de São Sebastião



Fonte: CODEPLAN, 2016.

2.5 Perfil Socioeconômico

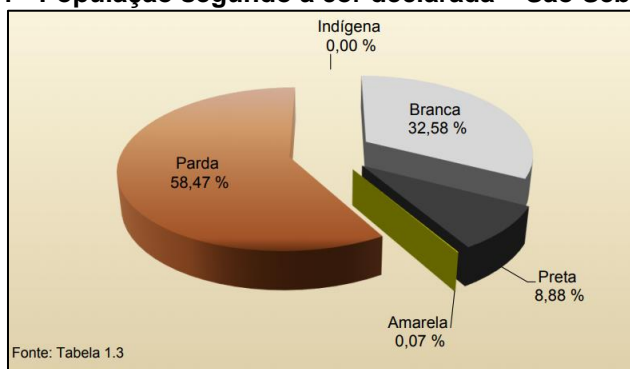
A Pesquisa Distrital por Amostra em Domicílios - PDAD (2016) estima o número de 100.161 habitantes na área urbana de São Sebastião, sendo composta, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino com a porcentagem correspondente a 50,25%. A faixa etária da população predominante é de 25 a 59 anos, equivale a 48,18% da população total; a população de zero a 14 anos totaliza 22,73% e os idosos, acima de 60 anos, são 8,37%. No aspecto de raça e cor, 67,35% declararam-se pardos e pretos e apenas 32,58%, brancos. Neste sentido, entende-se ser um local de maioria negra.

Quadro 1 – População segundo a cor declarada – São Sebastião/DF

| Cor ou Raça | Nº | % |
|--------------|----------------|---------------|
| Branca | 32.636 | 32,58 |
| Preta | 8.892 | 8,88 |
| Amarela | 70 | 0,07 |
| Parda | 58.563 | 58,47 |
| Indígena | 0 | 0,00 |
| Total | 100.161 | 100,00 |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

Gráfico 1 - População segundo a cor declarada – São Sebastião/DF



Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

A população de São Sebastião nascida no DF corresponde a 46,16%, enquanto 53,84% são compostas por imigrantes. Deste total, 58,27% são naturais do Nordeste; 29,15%, do Sudeste, 8,54%, do Centro-Oeste (menos DF); 2,85% vieram do Norte e 0,85% vieram do Sul. Em relação à origem por estados, 26,06% são oriundos de Minas Gerais, 17,14% da Bahia e 15,22% do Maranhão.

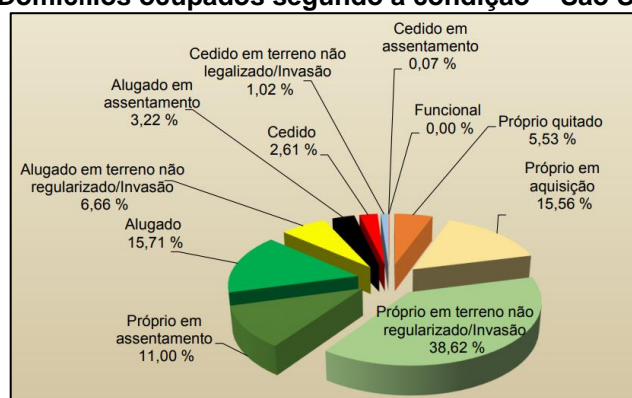
Na RA São Sebastião, o número de domicílios urbanos estimados é de 29.023 e, considerando que a população urbana estimada é de 100.161 habitantes, 92,71% dos domicílios são casas. Quanto à forma de ocupação, 70,71% dos entrevistados declararam que seus domicílios são próprios, dos quais 38,62% são próprios em terrenos não legalizados e 25,59% são alugados.

Quadro 2 – Domicílios ocupados segundo a condição – São Sebastião/DF em 2016

| Condição do Domicílio | Nº | % |
|-------------------------------------|---------------|---------------|
| Próprio (quitado e em aquisição) | 6.151 | 22,44 |
| Próprio em terreno não regularizado | 12.357 | 45,10 |
| Alugado | 7.085 | 25,85 |
| Cedido | 1.812 | 6,61 |
| Funcional | - | - |
| Outros | - | - |
| Total | 27.405 | 100,00 |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

Gráfico 2 – Domicílios ocupados segundo a condição – São Sebastião/DF em 2016



Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

Sobre os dados referentes à instrução da população total da RA XIV, 70,91% não estuda; 24,02% frequentam escola pública, 0,56% em período integral e apenas 5,07% frequentam escolas particulares. Quanto ao nível de escolaridade, 38,85% da população cursou o ensino fundamental incompleto; 21,78% nível médio completo; 8,16% possuem ensino superior completo, incluindo especialização, mestrado e doutorado; e 2,47% são analfabetos.

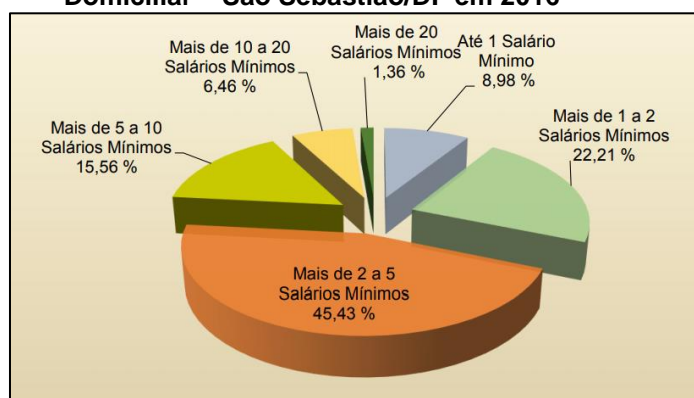
Da população total de São Sebastião, 45,43% possui a renda domiciliar de dois a cinco salários mínimos; 22,21% de um a dois salários mínimos e 8,98% com até um salário mínimo. Apenas 1,36% dos moradores têm rendimentos acima de 20 salários mínimos.

Quadro 3 – Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar – São Sebastião/DF em 2016

| Classes de Renda | Nº | % |
|----------------------------------|---------------|---------------|
| Até 1 salário mínimo | 1.953 | 8,98 |
| Mais de 1 a 2 salários mínimos | 4.832 | 22,21 |
| Mais de 2 a 5 salários mínimos | 9.891 | 45,43 |
| Mais de 5 a 10 salários mínimos | 3.387 | 15,56 |
| Mais de 10 a 20 salários mínimos | 1.405 | 6,46 |
| Mais de 20 salários mínimos | 295 | 1,36 |
| Subtotal | 21.763 | 100,00 |
| Renda não declarada | 7.260 | |
| Total | 29.023 | |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

Gráfico 3 - Distribuição dos domicílios ocupados segundo as Classes de Renda Domiciliar – São Sebastião/DF em 2016



Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – São Sebastião – PDAD, 2016.

Quanto à condição de moradia, 70,71% dos domicílios são próprios, sendo que 38,62% em terrenos não regularizados; e 25,59% são terrenos alugados.

Nota-se que o perfil da população de São Sebastião é composto, em sua maioria, por mulheres, negros (as), imigrantes do Nordeste, pessoas com baixo nível de escolarização e renda domiciliar e pessoas com as condições de moradia desfavoráveis. Esses dados remetem ao passado histórico da cidade e evidenciam a importância de realizar o resgate da História local e suas memórias para que se possa compreender o contexto em que as características dos habitantes de São Sebastião estão associadas. Suas relações com o local, sentimentos e percepções que desenvolveram a cerca de si, e do local; e como estes sentimentos são narrados pelas crianças. Por isto, segue relato da escola escolhida.

2.6 A Escola

A escola escolhida para realizar a pesquisa é a Escola Classe Olaria (nome fictício) de São Sebastião. A escolha da escola deve-se ao fato de ser onde estudei no Ensino Fundamental e por ser localizada próxima a minha residência.

A escola possui uma equipe de 71 funcionários e atende cerca de 860 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos períodos matutino e vespertino. A instituição atende crianças que possuem diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC, Deficiência Múltipla - DMU e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, que se encontram incluídos no ensino regular.

Atende ao que diz a Constituição Federal (1988), art. 205, “A educação, direito de todos”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), no art. 58, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Os recursos físicos que a escola possui são 17 salas de aula, 1 sala de leitura (adaptada), 1 sala para professores, 1 copa, 1 sala para Equipe Apoio/ Atendimento à aprendizagem (adaptada), 1 sala para Orientação Educacional (adaptada), 1 sala de recursos (adaptada), 1 depósito (adaptado), 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 1 secretaria (adaptada), 1 cozinha, 1 sala para o administrativo (adaptada), 2 banheiros para professores (masculino e feminino), 2 banheiros para estudantes (masculino e feminino), 2 banheiros para servidores (masculino e feminino), 1 depósito para gêneros alimentícios, 1 depósito para material de limpeza, 1 copa para servidores, 1 guarita, 1 pátio coberto, 1 pátio externo, 1 estacionamento e 1 espaço adaptado para reforço escolar (PPP, 2017).

Após termos informações históricas e geográficas sobre a cidade de São Sebastião e da Escola Olaria, no Capítulo III “Mais Resultados: Mergulho na Escola” daremos continuidade a apresentação dos resultados da coleta, faremos a análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e do perfil das famílias atendidas por ela. Analisaremos, também, como o DF, Brasília e São Sebastião são abordados pelo o livro didático utilizado na escola e em sala de aula.

CAPÍTULO III – MAIS RESULTADOS: MERGULHO NA ESCOLA

Este capítulo pretende analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Olaria de São Sebastião; analisar o perfil das famílias dos alunos atendidos pela escola ao estabelecer comparações entre os perfis dos habitantes de Brasília, visto que a História do lugar, São Sebastião, está diretamente relacionada à história da construção de Brasília e à conteúdos base para o 4º ano do Ensino Fundamental, segundo o Currículo em Movimento do DF. Levaram-se, também, em consideração as orientações do Parâmetro Nacional Curricular.

O PCN (1997) propunha que o ensino de História deveria partir da localidade da criança e, assim, estabelecer relações com outras coletividades, num diálogo entre o presente e o passado, de modo a construir uma compreensão mais ampla do espaço vivido. Nesse sentido, anunciava:

(...) cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. (...) Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir das localidades, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, ao desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, 1997, p. 47).

E, para Callai (2014), estudar o lugar, em Geografia, significa entender o espaço onde se vive para além das condições físicas e naturais, permite aos sujeitos conhecer aspectos importantes da sua história e compreender a especificidade de seu lugar. Além disso, permite entender que alguns aspectos do lugar só podem ser explicados e entendidos, conectados ao contexto regional, nacional, mundial e global.

Além disso, pretende-se analisar como o Distrito Federal, Brasília e São Sebastião são abordados nos livros didáticos de História e de Geografia, utilizados pela escola, e como são abordados em sala de aula, e pretende-se apresentar os sujeitos participantes da pesquisa: a turma e a professora regente, e suas percepções acerca de São Sebastião.

O intuito foi buscar responder as seguintes questões:

Como o DF, Brasília e São Sebastião são enunciados no Projeto Político Pedagógico da escola e nos livros didáticos de História e de Geografia?

Como o DF, Brasília e São Sebastião são abordados em sala de aula?

Quais as principais características das famílias e dos alunos da escola (perfil socioeconômico, racial, gênero)?

3.1 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico – PPP é considerado eixo norteador de todo o trabalho escolar. Esse documento deve conter objetivos e metas para um ensino de qualidade e que busque superar os problemas presentes na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) permite que esse documento seja elaborado pela escola, em seu artigo 12 prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A elaboração do PPP deve ser feita de maneira democrática, onde todos os membros da comunidade escolar passam do processo de construção. Para Veiga (2002):

a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, da sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa regatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo fundamentado na reflexão coletiva (p.2).

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, Escola Classe Olaria de São Sebastião, foi disponibilizado pela vice-diretora no próprio local. Segundo ela, o documento estava em processo de reformulação, no ano de 2017, passando por mudanças e acréscimos. No documento consta que seriam realizadas reuniões com a comunidade escolar para o levantamento das concepções do coletivo da escola, definição de estratégias e projetos, objetivando a realização das ações estabelecidas pelos interessados.

O PPP da Escola Classe de São Sebastião evidencia a importância de se considerar a localidade na vivência das crianças em seu processo formativo. Esse aspecto é expresso nos objetivos e metas: “favorecer aos estudantes oportunidades de conhecer o contexto em que vivem propiciando uma visão de mundo mais ampla e permitindo-os posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações”; “sensibilizar o estudante a valorizar seu bairro numa reflexão em busca de melhorias para todos” e “abordar assuntos que instrumentalize o

estudante para seu posicionamento interativo em relação às questões culturais, sociais, étnicas, políticas e econômicas da realidade presente”. Pode-se notar uma preocupação com a formação crítica e cidadã dos alunos e que essas noções sejam construídas a partir de sua localidade de vivência, aspectos a serem trabalhados nas disciplinas de História e Geografia, conforme vimos no Capítulo I.

O PPP orienta que as práticas formativas promovidas pela escola devem ser direcionadas para possibilitar aos estudantes uma compreensão de sua localidade e assim ampliar suas percepções de mundo, considerando uma perspectiva de pertencimento e postura cidadã com o seu lugar. A visão da escola, contida nesse documento, é “formar” cidadãos com amor e entender a educação como um processo inacabado e gradual.

Segundo o documento, foi realizado um levantamento de dados das famílias atendidas. Os pais receberam por intermédio dos docentes um questionário referente aos dados pessoais da família do estudante, tais como nível de escolaridade, naturalidade, tipo de moradia, ocupação funcional, etc (que serão analisados adiante). Os pais também sugeriram alguns temas a serem trabalhados pela escola, por meio de debates, palestras, projetos, etc. Das 860 famílias dos estudantes, 516 participaram da pesquisa. O que é um número considerável e parece revelador de uma relação de proximidade família-escola.

Os temas mais votados pelos responsáveis para serem trabalhados com os estudantes seguiram a seguinte ordem: respeito às diferenças, drogas, violência, meio ambiente, saúde e higiene, alimentação saudável, família na escola, pedofilia, sexualidade, saneamento básico e tecnologia. De acordo com o PPP da escola, os projetos executados na escola são: A família na escola; Resgatando valores; Projeto Interventivo; Hora de Semear; Semana Literária – aprendendo com gêneros textuais; Aprendendo com novas tecnologias; Projeto Livro Amigo: sacola viajante e Recreio Legal.

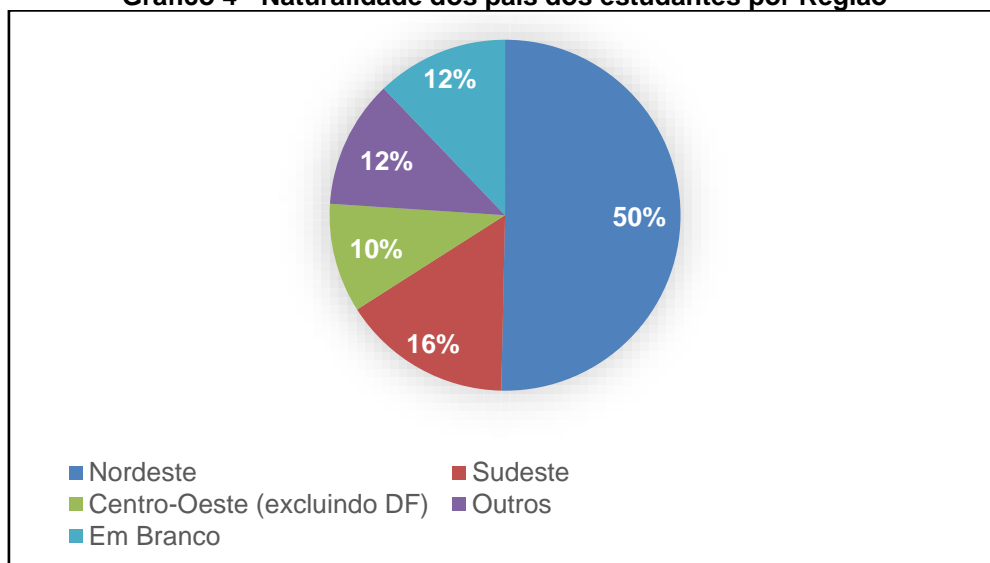
Diante da relação dos projetos executados pela escola, revela-se que alguns temas propostos pelas famílias são atendidos, mas o segundo e o terceiro mais citado, drogas e violência, aspectos esses presentes na realidade de São Sebastião, que são introduzidos na escola por meio de relatos e vivências das crianças, exigem a construção de espaços de discussão e conscientização.

3.2 Perfil das famílias e algumas relações com o PPP

O perfil das famílias atendidas pela escola foi encontrado no PPP da instituição. Das 516 famílias que responderam ao questionário a maioria das crianças, sendo 288, moram com os pais, 194 moram com a mãe, 29 com o pai e 15 com os avós. O quadro é diverso e traz implicações que diferenciam ainda mais as crianças.

Os pais nascidos no DF correspondem a 228, enquanto 219 são naturais de outros estados. Deste total, 145 são naturais do Nordeste; 45, do Sudeste; 29, do Centro-Oeste (menos DF); 34 responderam outros e 35 deixaram em branco. Em relação à origem por estados, 52 são oriundos da Bahia, 47 do Piauí, 45 de Minas Gerais, 30 do Maranhão, 16 do Ceará e 29 do Estado de Goiás. O que revela ser São Sebastião uma cidade, como já dito, de imigrantes que vieram para o DF, atraídos pelo sonho de ter emprego na construção da Capital Federal.

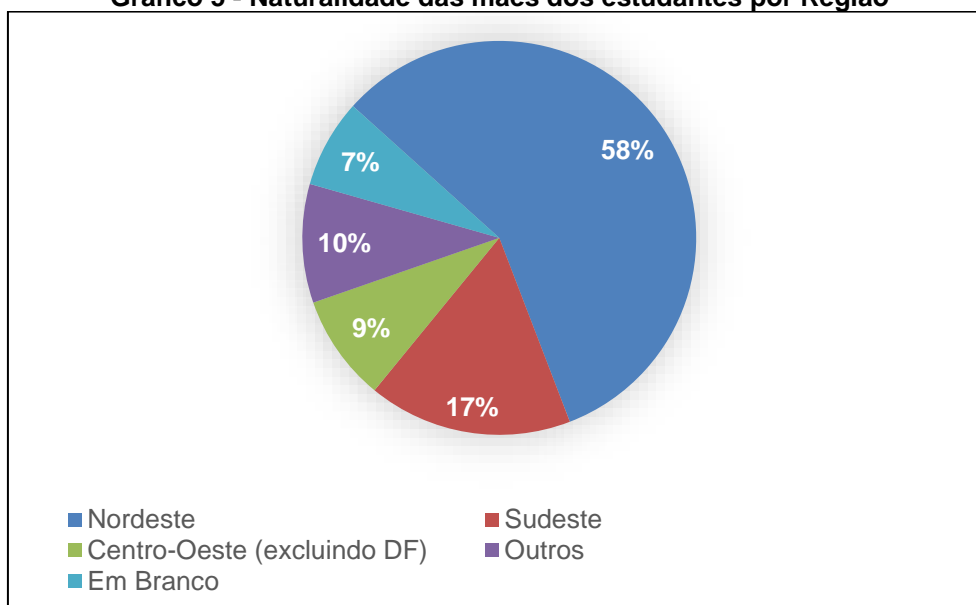
Gráfico 4 - Naturalidade dos pais dos estudantes por Região



Fonte: Elaboração própria, 2018.

As mães, 116 são naturais do DF e 332 são nascidas em outros estados. Deste total, 230 são naturais do Nordeste; 67, do Sudeste; 35, do Centro-Oeste (menos DF); 39 responderam outros e 29 deixaram em branco. Sendo que, 80 são oriundas da Bahia, 70 do Maranhão, 67 de Minas Gerais, 60 do Piauí, 20 do Ceará e 35 do Estado de Goiás. Como já dito, este perfil aciona vivências culturais e memórias que merecem atenção para que não se desenvolva preconceitos e discriminações respaldados em diferenças regionais como sotaque, expressões regionais e formas de ver e pensar o mundo.

Gráfico 5 - Naturalidade das mães dos estudantes por Região



Fonte: Elaboração própria, 2018.

De acordo com o PNAD 2016, a população total de São Sebastião de 100.161 tem aproximadamente 53.926 imigrantes, ou seja, 53,84%, o que também vimos na escola; 46,16% da população é nascida no Distrito Federal. Entre os imigrantes, os que nasceram na Região Nordeste representam 58,13%, seguidos pelos nascidos na Região Sudeste, 29,67%. Em São Sebastião, os nascidos no Centro-Oeste, exceto os do Distrito Federal, somam 8,43%.

Já a população total do Plano Piloto (Brasília) de 220.393 habitantes, verificou-se que 138.395 eram imigrantes, representando 63,04% da população. Deste total, 45,94% são naturais do Sudeste; 26,70% do Nordeste; 10,95% do Centro-Oeste (menos DF); 9,74% vieram do Sul e 4,26% do Norte.

Tanto a origem das famílias, quanto a origem dos sujeitos que moram em São Sebastião, no que diz respeito à população imigrante, são originários, em sua maioria, da região Nordeste, enquanto a origem da população de Brasília é predominantemente oriunda do Sudeste do país, como se pode constatar no quadro 4:

Quadro 4 - Naturalidade da população do Plano Piloto, de São Sebastião e dos genitores dos estudantes atendidos pela Escola Classe de São Sebastião segundo as Regiões do Brasil

| Região | Plano Piloto (Brasília) | São Sebastião | Genitores (Escola Classe de São Sebastião) | |
|-------------------------|-------------------------|---------------|--|--------|
| | | | Pai | Mãe |
| Nordeste | 26,70% | 58,27% | 50,35% | 57,50% |
| Sudeste | 45,94% | 29,15% | 15,63% | 16,75% |
| Centro-Oeste (menos DF) | 10,95% | 8,54% | 10,07% | 8,75% |
| Norte | 4,96% | 2,85% | - | - |
| Sul | 9,74% | 0,85% | - | - |
| Não responderam | - | - | 11,81% | 9,75% |
| Em branco | - | - | 12,15% | 7,25% |
| Total | 100% | | | |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Plano Piloto e São Sebastião PNAD 2016 e PPP da instituição de ensino. Elaboração própria, 2018.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2016) aponta que os dados mais recentes do PNAD, colhidos em 2015, estimam cerca de 204,9 milhões para a população total do Brasil, e mais da metade da população total se autodeclara de cor ou raça preta ou parda, correspondendo a 53,9% negra, somatória preto e pardo e 45,2% de cor branca.

Dentre as grandes regiões do país, a maior quantidade de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas encontram-se na Região Norte, sendo 77,3%; 73,0% no Nordeste; 59,9% no Centro-Oeste; 46,2% no Sudeste e somente 22,5% no Sul. A proporção de pessoas que declararam cor ou raça preta ou parda foi ligeiramente maior para os homens, 55,2%, do que entre as mulheres, 52,7% (IBGE, 2016). Incontestavelmente o Nordeste e o Norte concentram a maioria da população negra.

Desse modo, infere-se que a maior parte da população imigrante que compõe a RA de São Sebastião, assim como a naturalidade dos genitores dos alunos da escola, são originárias da região Nordeste, em sua maioria negra. Já a população imigrante de Brasília, maioria vindas do Sudeste, possui uma porcentagem de 53,8% de não negros. É possível, também, constatar essa discrepância racial quanto à população total dessas duas cidades, São Sebastião e Brasília, conforme se verifica no quadro 5:

Quadro 5 - População segundo cor declarada na RA do Plano Piloto e de São Sebastião

| Cor | Plano Piloto (Brasília) | São Sebastião |
|-----|-------------------------|---------------|
|-----|-------------------------|---------------|

| | | |
|--------------|-------------|--------|
| | | |
| Branca | 67,79% | 32,58% |
| Preta | 1,43% | 8,88% |
| Parda | 28,94% | 58,47% |
| Amarela | 1,81% | 0,07% |
| Indígena | - | - |
| Não sabe | 0,03% | - |
| Total | 100% | |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Plano Piloto e São Sebastião – PDAD, 2016. Elaboração própria, 2018.

O quadro acima demonstra que a população de São Sebastião é majoritariamente composta pela população preta e parda, ou seja, um percentual de 67,35% de negros/as, enquanto a população de Brasília corresponde à mesma porcentagem, mas de população branca. Nos dados contidos no PPP da escola não havia informações referentes ao pertencimento racial dos pais das crianças atendidas, não sendo possível maiores inferências.

No que diz respeito aos dados referentes à instrução, a população de Brasília possui melhores indicadores, se comparados aos de São Sebastião e as famílias atendidas pela escola, bem como possuem também formação mais qualificada que a média local, como é possível verificar no quadro 6:

Quadro 6 - Nível de instrução da população das RA's do Plano Piloto e de São Sebastião e dos genitores dos estudantes atendidos pela Escola Classe de São Sebastião

| Nível de instrução | Plano Piloto (Brasília) | São Sebastião | Genitores (Escola Classe de São Sebastião) | |
|-------------------------------|-------------------------|---------------|--|--------|
| | | | Pai | Mãe |
| Ensino Fundamental incompleto | 9,22% | 38,85% | 18,00% | 8,00% |
| Ensino Fundamental completo | 1,10% | 2,10% | 26,00% | 25,00% |
| Médio completo | 13,81% | 21,78% | 35,00% | 46,60% |
| Superior completo | 45,85% | 6,38% | 9,00% | 12,00% |
| Analfabetos/Não estudaram | 0,21% | 2,47% | 1,00% | 0,40% |
| Em branco | - | - | 11,00% | 8,00% |
| Total | 100% | | | |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Plano Piloto e São Sebastião – PDAD 2016 e PPP da instituição de ensino. Elaboração própria, 2018.

Brasília – RA I também possui os melhores indicadores, no que diz respeito à renda familiar, como consta no quadro 7.

Quadro 7 - Renda familiar por domicílio nas RA's do Plano Piloto, de São Sebastião e das famílias atendidas pela Escola Classe de São Sebastião

| Renda | Plano Piloto (Brasília) | São Sebastião | Famílias atendidas pela Escola |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| Até 1 salário mínimo | 2,89% | 8,98% | 42,00% |
| Mais de 1 a 2 salários mínimos | 3,74% | 22,21% | 42,00% |
| Mais de 2 a 5 salários mínimos | 13,87% | 45,43% | 10,00% |
| Mais de 5 a 10 salários mínimos | 20,18% | 15,56% | - |
| Mais de 10 a 20 salários mínimos | 30,61% | 6,46% | - |
| Mais de 20 salários mínimos | 28,71% | 1,36% | - |
| Renda não declarada | - | - | 6% |
| Total | 100% | | |

Fonte: CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Plano Piloto e São Sebastião – PDAD 2016 e PPP da instituição de ensino. Elaboração própria, 2018.

Em relação à natureza das atividades remuneradas realizadas, as que mais se destacaram em Brasília foram a Administração Pública, com 30,02%, seguido pela Empresa Pública, 29,82%, e Comércio, 15,97%.

Em São Sebastião, os setores que mais se destacaram foram o Comércio, 37,17%, Serviços Gerais, 12,69%, Serviços Domésticos, 12,02% e Construção Civil, 9,30%. Profissões com status hierárquicos social inferiores em relação a Brasília.

Os pais dos alunos atendidos trabalham em profissões diversas como: pedreiro, motorista, autônomo, vigilante, jardineiro, pintor, entre outros, e as mães, em sua maioria, trabalham realizando atividades domésticas no lar. As que realizam atividades remuneradas desempenham funções de doméstica, diarista, serviços gerais, cozinheira, vendedora, etc.

O perfil das famílias atendidas pela escola é condizente com as características da população de São Sebastião e atesta a configuração de segregação espacial, econômica e racial, a qual o DF se edificou. Sendo a maior parte da população branca e com melhores condições econômicas, de moradia, de escolaridade, localiza-se na RA I – Brasília (Plano Piloto). Em sua maioria, e não é diferente no DF, a população negra possui os piores indicadores e se encontram nas regiões periféricas, a exemplo de São Sebastião.

Filice (2011) afirma que nas últimas quatro décadas de 1970 a 2009 o quadro das desigualdades sociais assumiu, de fato, uma conotação racial e o consenso de não haver racismo no Brasil passou a ser questionado. De acordo com a autora, a visibilidade das desigualdades foi desencadeada pelo movimento negro e validada

com provas de estatísticas coletadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dentre outros estudos. Os dados demonstram que a população negra possui os piores indicadores de acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, e quando se trata de violência, morte na adolescência e miséria, apresenta alto número de ocorrências. Desse modo, “os indicadores formatam uma das faces da cultura negra no Brasil, a cultura do racismo que se reflete no cotidiano, no sistema de ensino e na sociedade em geral” (FILICE, 2011, p.79).

Ao considerar a perspectiva histórica que evidencia a importância do resgate da memória dos excluídos, dos que foram invisibilizados socialmente, o estudo das questões raciais se torna imprescindível e sua obrigatoriedade incontestável a nível local e nacional. Visto a notoriedade das desigualdades na localidade de São Sebastião, há de se problematizar até que ponto isto se dá em decorrência da perpetuação do histórico do racismo. Desse modo, essa questão deve ser considerada não apenas como um legado do passado, mas nas suas metamorfoses nos diferentes âmbitos sociais do presente.

No âmbito educacional, as questões raciais também devem ser consideradas nos aspectos referentes à identidade e diferença. De acordo com a teórica contemporânea Silva (2013), as questões de identidade e diferença, assim como o multiculturalismo, não podem se limitar a uma questão de tolerância e respeito e diversidade cultural – acomodação de conceitos apenas –, pois mesmo com seu caráter edificador a abordagem impede que as questões de identidade e diferença sejam compreendidas em meio a processo de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Desse modo, o autor entende que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2013, p.96 e 97).

O quadro das múltiplas origens das crianças e das famílias parece reforçar a tese da hibridez das identidades em curso. Há ainda de se pesquisar se o peso dessas múltiplas identidades se apresenta na aprendizagem – ou falta dela e se já foram exploradas. Compreendemos que as diferentes estruturas discursivas e narrativas, assim como os sistemas de representação das identidades, devem ser evidenciados questionados e problematizados. Nesse sentido, consideramos a importância do regaste das memórias coletivas, das memórias individuais dos excluídos, com o intuito de que se torne possível construir novos referenciais identitários através do resgate das histórias daqueles que foram lançados à marginalidade da história. Rodeados que estão por condições de carência. Relatos e representações de desprestígio histórico e cultural. Nota-se como uma forma de ressignificar positivamente formas de se ver e ser no mundo, que seja o “mundo” de São Sebastião.

Considerando o exposto, a seguir, iremos propor a análise das características da turma alvo dessa pesquisa, de acordo com os dados colhidos ao longo do período de observação e mediante os resultados do questionário aplicado à turma.

3.3 A Turma

A turma participante da pesquisa foi o 4º “C”, composta por 33 crianças sendo 18 meninos e 15 meninas, com a faixa etária entre 8 a 11 anos de idade. Na turma,

há duas crianças diagnosticadas com TDAH⁸, uma DPAC⁹ e uma com dislexia¹⁰. Em sua maioria se autodeclararam negras e pardas, com exceção de três crianças.

Quadro 8 - Total de alunos segundo cor/raça e gênero

| | Pardos/Negros | Brancos |
|--------------|----------------------|----------------|
| Meninas | 14 | 1 |
| Meninos | 16 | 2 |
| Total | 30 | 3 |

Fonte: Questionário da pesquisa. Elaboração própria, 2018.

O reconhecimento do pertencimento racial revela que as crianças não se sentiram constrangidas nem incomodadas em se perceberem como negros/as, fato que comumente é utilizado como desculpa para não incluir este critério racial em questionários. E é importante também, pois mostra que a realidade local se repete na turma, majoritariamente negra.

Houve a aplicação de um questionário a turma com o intuito de verificar o que as crianças sabem sobre São Sebastião e sobre a sua História e identificar suas percepções em relação à cidade.

As respostas revelaram que as crianças desconhecem a história de São Sebastião. As crianças que falaram saber algo sobre São Sebastião mencionaram aparatos públicos e privados como: comércios, farmácias, escolas, hospital, etc.

A maioria dos estudantes gostam de São Sebastião por diferentes motivos: por ter amigos, por ter quadras esportivas, por ter familiares que moram próximos a residência. Por outro lado, destacaram o medo em transitar pela cidade, devido à questão da violência relacionada à criminalidade (roubos, assaltos, assassinatos); citada por muitos, como ponto negativo.

Quando questionado o motivo de terem medo em transitar pela cidade, as crianças relataram ser pelos noticiários que assistem na televisão, pelos relatos de familiares e pessoas próximas e, algumas; por presenciarem.

⁸ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDH) é considerada uma doença crônica que inclui dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade.

⁹ O Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) é uma disfunção que tem cura, mas pode comprometer a identificar as fontes sonoras, entender errado, dificuldade na leitura e na escrita, entre outros.

¹⁰ A Dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração.

Segundo Araújo (2015) a violência no Brasil, se faz presente em todos os lugares, seja em bairros nobres ou periféricos. Além da violência gerada pela criminalidade, assinalada pelas crianças da turma, existem outras formas de violência as quais qualquer cidadão pode estar sujeito, dentre elas a violência física, psicológica, moral, simbólica, estrutural etc. Elas podem estar relacionadas a diferentes fatores como, o racismo, a homofobia, o machismo, a intolerância religiosa, as desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais, o desrespeito aos direitos humanos, o tráfico de drogas, entre outros.

Nesse sentido, a mídia divulga diariamente reportagens de chacinas, massacres, vandalismo, guerra civil, indistinção entre polícia e crimes de desordem. Crimes cujos principais autores estão associados a pessoas negras moradoras de cidades periféricas (CHAUI, 2017). Indiretamente parecem mostrar que esses são os lugares onde a violência se situa e se realiza e, que as pessoas negras estariam “naturalmente” voltadas para a criminalidade. Dessa forma, mostra:

A fraqueza da sociedade civil e debilidade das instituições políticas são apresentadas como impotentes para coibir a violência, que, portanto, estaria localizada noutro lugar e não nas próprias instituições sociais e políticas. O conjunto dessas imagens indica a divisão entre dois grupos: de um lado, estão os grupos portadores de violência, e de outro, os grupos impotentes para combatê-las (CHAUI, 2017, p.39).

A violência não é divulgada e articulada por onde essa se origina (idem, 2017), na desigualdade social, econômica e cultural também. A mídia e a sociedade brasileira não percebem que as próprias explicações dadas e oferecidas – baseadas puramente na “constatação” dos fatos – são violentas, uma vez que desconsideram o lugar histórico e efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira racista, sexista e classista. E que existem desigualdades históricas a serem combatidas.

O racismo, o machismo, a intolerância religiosa, sexual, política, amplamente presentes em contextos estruturais da sociedade brasileira, na história passada e no presente, não são consideradas e divulgadas como formas de violência; isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, que marginaliza, estigmatiza e segrega povos. A violência aparece como um fato esporádico de superfície (idem, 2017), e praticados por sujeitos específicos, maioria negra e pobre.

A ausência de referenciais históricos e geográficos que possibilite uma compreensão mais ampla da questão da violência, pode contribuir para manutenção de uma percepção superficial e estereotipada da realidade.

No caso específico das crianças, que desconhecem a história de São Sebastião e pouco conhecem o seu lugar, cujas referências que predominam são negativas aspecto, muitas vezes, reforçadas pela mídia (LEITE E GARCIA-FILICE, 2014) Isto pode acarretar uma dificuldade de reconhecimento e uma ausência de sentimento de pertencimento com os lugares de memória e com suas histórias de vida, de forma consciente ou inconsciente. Dessa forma, a tendência é gerar um sentimento de desvalorização, inferiorização e falta de compromisso da população com sua localidade; um sentimento de negação a si mesmo.

Diante do exposto, faz-se necessário pensar: de que modo o desconhecimento da História local e do lugar, acompanhado das vivências e representações acerca da cidade de São Sebastião contribui para a construção da identidade e cidadania dessas crianças? Em que medida a Escola interfere neste processo? O não conhecimento/desconhecimento pode ser compreendido como um obstáculo para o fortalecimento de laços afetivos, de pertencimento e cidadania com o lugar? De que forma esses elementos contribuem para a formação da identidade individual e coletiva, dado que a cidade São Sebastião é composta, em sua maioria, por pessoas negras e estas assistem diariamente noticiários que reforçam preconceitos e estereótipos racistas que indiretamente, consciente ou inconscientemente podem compor a representação que as crianças têm de si e de seus familiares também negros?

Com o intuito de verificar o reconhecimento que as crianças possuem acerca da discriminação racial, inserimos uma pergunta ao questionário indagando se elas já vivenciaram ou presenciaram algum episódio de racismo na sua escola ou comunidade.

A maior parte dos estudantes relataram presenciar ou sofrer discriminação racial, principalmente, fora da escola; apesar de alguns alunos confundirem com Bullying. Muitos já foram chamados de nomes pejorativos como “machinha preta”, “cão negro”, “macaco”, “ratazana preta”, “cabelo de esponja velha”, “cabelo do inferno”. Os apelidos são as formas de ofensas mais cotidianas. Aspecto importante,

porque, se naturalizadas, perde-se a dimensão do sofrimento psíquico causado (BENTO, 2012).

Quadro 9 - Reconhecimento de discriminação racial segundo relatos dos alunos

| Questionamentos | Sim | Não |
|---|-----------|-----------|
| Há discriminação racial na escola? | 11 | 22 |
| Você já foi alvo de discriminação dentro ou fora da escola? | 20 | 13 |
| Total | 31 | 35 |

Fonte: Questionário da pesquisa. Elaboração própria, 2018.

O que se nota é que, ainda a maioria das crianças da turma seja negra, assim com a população total de São Sebastião, o racismo se faz presente; com uma controvérsia. Sofrem os impactos mas não conseguem associar conflitos discriminatórios e racismos.

Segundo Bento (2012), ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural é algo bastante complexo e a construção da identidade racial dos negros e negras se torna um grande desafio.

Compreender o fortalecimento da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial, da sua historicidade, é elemento fundamental para assumir seu papel na luta política e se reconhecer como sujeito ativo na sociedade que vive. Muitas vezes a luta contra estereótipos se dá solitariamente, e nem sempre é possível um mergulho crítico dentro de si mesmo; para que haja a consciência da exata medida dos limites das representações externas para nos dizer o que se é. Ou seja, ter ciência de que ser negro é ter autonomia, identidade positiva e ter orgulho de si mesmo. Externamente, o orgulho da sua comunidade, da sua História.

O resultado do questionário reforça a necessidade do regaste da História local, das memórias individuais e coletivas, como instrumento construtor de novos referenciais identitários; tanto no que diz respeito ao medo da violência, apontado pelas crianças em relação à cidade de São Sebastião (a ser problematizado no Capítulo 4), quanto à discriminação racial sofrida pelas mesmas no ambiente escolar e nos demais espaços sociais, reforçado pelos estereótipos vinculados pela mídia.

Mas antes disto, é preciso saber como pensa a professora.

3.4 A Professora Regente

A entrevista semiestruturada feita com a professora regente foi realizada no dia 17 de outubro de 2017 na escola, no horário de intervalo, tendo duração média de 20 minutos. Seguiu-se um roteiro com objetivos previamente definidos (Apêndice B), e visou-se coletar dados para conhecer um pouco mais o sujeito da pesquisa, identificar o conhecimento e a percepção que a docente possui acerca do lugar onde está situada, a escola e como compreende a importância da História local e do Lugar para o ensino de História e para o ensino de Geografia.

A professora Maria (nome fictício) relatou que mora a pouco tempo em São Sebastião, portanto pouco conhece a cidade. Desconhece sua História e apesar disso afirmou ter muito medo da violência.

Estou aqui há pouco tempo também, tem menos de um ano. Eu acho muito perigoso, eu tenho muito medo de andar aqui sozinha, muito, muito medo. Porque eu venho de um lugar totalmente diferente. E eu não conheço muita coisa porque eu não sei andar, então eu fico da escola para casa, de casa para escola. A pouco tempo que eu vim conhecer a rua comercial, então eu tenho medo de andar por aqui, eu acho perigoso.

Quando foi questionada sobre o motivo de achar a cidade violenta, respondeu ser por conta dos noticiários que vê, por conta da estrutura que observa ao transitar pela cidade, dos relatos de violência narrados pelos estudantes e colegas de trabalho e pelo esposo, que trabalha na área de segurança. Afirma que por esses motivos acredita que a cidade é violenta e acaba ficando com medo de andar na cidade.

Nota-se que a professora regente construiu sua visão de forma estereotipada e superficial da cidade de São Sebastião. Baseia sua percepção meramente nos aspectos negativos da cidade, que são amplamente reforçados pela mídia, mas afirma desconhecer sua história.

Considera importante a História local e o lugar no ensino de História e no ensino de Geografia, mas relata que seria um conteúdo que fica aquém, por pouco conhecer sua História.

Acho que é questão de identidade. A gente tem que conhecer, saber do lugar onde a gente mora. Saber porque a cidade é assim, porque está assim. Eu acho perigosa, mas tem que ter um porquê dela ter chegado a esse ponto. Para a gente mudar a gente precisa conhecer o histórico.

É fundamental que o professor conheça o lugar onde vai ministrar as aulas de Geografia e de História, buscando identificar os elementos existentes e os processos que abrangem essa realidade. Desse modo, de acordo com Leite (2012):

“o professor assume a responsabilidade de conhecer o lugar das crianças, a localidade onde se situa a escola, sua história de constituição e suas características intrínsecas, para poder dialogar, identificar saberes, construir conhecimentos numa abordagem dialógica” (p. 34).

Faz-se necessário que o docente possibilite aos estudantes conhecerem a História local, conhecerem os sujeitos e se reconhecerem quanto sujeitos do lugar onde habitam, de modo a desconstruir preconceitos e estereótipos e não reduzir e/ou restringir a eles.

O resultado da entrevista parece revelar que a docente ainda não conseguiu enfrentar sua crença nos estereótipos sobre a cidade. O estudo do material didático também mostrou que preconceitos extrapolam os relatos da vida.

3.5 Livros didáticos e a prática docente

Nesse tópico apresentaremos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2016) e os Guias do Livro Didático de História e de Geografia, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que orientam a equipe pedagógica e os professores a escolherem os materiais didáticos. Trataremos também de um breve histórico do uso desse material no Brasil e reflexões acerca de aspectos a serem considerados para a escolha dos Livros Didáticos com base em autores da História e da Geografia, visto que esse material se constituiu base para o processo de ensino-aprendizagem na turma observada.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2016) é um programa de Estado responsável pela compra e distribuição de livros didáticos e outros materiais de apoio à prática educativa, direcionados aos professores e estudantes de escolas públicas de todo Brasil. Os livros didáticos, antes de serem distribuídos, são avaliados e pré-selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), desse modo, os

professores e a equipe pedagógica devem considerar as resenhas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), presentes no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, para escolherem os materiais didáticos que mais se adequam ao seu entendimento da matéria.

O Guia do PNLD para o ensino de História dos anos iniciais de escolarização apresenta a distinção entre formas de escrita da História: a “história vivida”, o “conhecimento sobre a história vivida”, a “historiografia acadêmica” e a “historiografia escolar”. Compreende que a finalidade do ensino de História para os anos iniciais é possibilitar que as crianças desenvolvam o pensar historicamente, percebendo-se como sabedoras de si e sujeitos ativos na sociedade, inseridas em determinados tempo, lugar e contextos.

O conhecimento histórico é entendido como as diferentes representações sobre as experiências de diferentes sujeitos ao longo do tempo. De modo geral, o ensino de História contribui para o entendimento da relação tempo e espaço e para a construção da identidade com base no respeito às diferenças e a cidadania dos sujeitos, desse modo aponta que:

O ensino de história promove a aquisição de referências temporais, fundamentais à reflexão dos alunos sobre sua condição no tempo, em escala local ou global. Essas referências, a construção da sua identidade e a capacidade de criticar a experiência de si e dos que o rodeiam são elementos básicos para o fomento e a conquista da cidadania. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes são viabilizados mediante exercícios de análise de fontes de informação e de tomadas de posição. Assim, ficam claros os vínculos do ensino de história e da formação cidadã: a produção da identidade individual e coletiva com base no respeito aos diferentes sujeitos e grupos. Para atingir o preconizado acima, elege-se a pesquisa como princípio norteador para o ensino da história e espera-se que a obra didática auxilie o professor e o aluno no trabalho com a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequada ao nível de escolaridade a que se destina a coleção (PNLD, 2016, p.12).

O Guia do PNLD (2016) considera que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem o papel de alfabetizar espacialmente a criança, de modo a considerar as experiências de ser e estar no mundo. Nesse caso, orienta que o livro didático de Geografia deve propiciar a construção desse entendimento da constituição e organização do espaço geográfico nos seus aspectos físico, populacional, sócio-político e econômico, por meio de textos, imagens e mapas. Compreende que para “a iniciação das crianças no processo de alfabetização espacial precisa considerar o seu

universo, suas experiências e vivências, nos diferentes contextos em que atua”, portanto, “nessa fase é preciso que as noções de espaço, lugar, paisagem e território sejam conhecimentos presentes alfabetizadores, que façam parte essencial do ensino e aprendizagem nessa etapa escolar” (p.9).

As considerações presentes nos Guias dos livros didáticos de História e de Geografia, assim como os demais documentos oficiais para a educação básica, citados ao longo dessa pesquisa, evidenciam a importância do estudo da História local e o estudo do lugar para a construção da identidade e cidadania dos alunos. Propomos a análise dos conteúdos abordados nesse material didático e como foram mediados na prática docente, visto que esse material se constituiu base para o processo de ensino-aprendizagem na turma observada (no capítulo seguinte). Desse modo, propomos analisar as aulas de História e de Geografia relacionando ao uso dos livros didáticos utilizados.

A análise consistiu em verificar como esses materiais didáticos consideram a História local e o lugar e como são abordados os conteúdos e representações presentes de São Sebastião, e o modo como esses conhecimentos foram mediados pela professora em sala de aula. Levamos em consideração as orientações contidas nos Guias para os livros didáticos, nos PCNs, no Currículo em Movimento do DF, e as contribuições de autores da área da História e da Geografia acerca do assunto.

Os livros didáticos utilizados pela professora no ensino de História e fonte de análise para esta pesquisa foram o livro de História da coleção “Juntos nessa”, destinado para o 4º ano do Ensino Fundamental, dos autores Charles Chiba e Caroline Minorelli, Editora Leya – São Paulo, 1ª edição, 2014; e o livro específico do DF, “Distrito Federal – História e Sociedade”, dos autores Bianca Amaral e Domingos Ferreira, Editora FTD – São Paulo, 1ª Edição, 2008. Segundo a professora, esse é pouco utilizado nas aulas por ser o mesmo material utilizado ao longo de seis anos e conter informações desatualizadas. O que dificulta o ensino dessas disciplinas e, de certa forma, mostra um ensino de História desatualizado e muito aquém das reflexões acadêmicas.

Segundo Bittencourt (2011), os materiais didáticos são suportes fundamentais para a prática docente. Entre eles estão os livros didáticos, filmes, jornais e revistas, mapas, dados estatísticos, etc, e têm sido utilizados com recorrência no ensino de História. No entanto, o fato de estarem desatualizados dificulta o ensino.

O material didático tanto pode ser suporte para o trabalho docente, quanto material de aprendizagem dos alunos, nesse sentido, se torna importante refletir acerca do uso dos diferentes materiais didáticos associados ao método de ensino. A autora assinala o livro didático como o instrumento mais utilizado por professores e alunos em sala de aula, utilizado há pelo menos dois séculos, cotidianamente, nas escolas.

A produção literária desse material didático é alvo de preocupação por parte de autoridades governamentais e sempre foram avaliados mediante interesses específicos ao longo da história da educação. O livro didático de História, após o fim da Segunda Guerra Mundial, tem sido interesse de órgãos nacionais e internacionais. E, décadas seguintes, estudos críticos revelaram conteúdos com visões preconceituosas e estereotipadas acerca de grupos sociais minoritários, negros/as, LGBT's, mulheres, indígenas (idem, 2011). Esse aspecto é revelador de duas questões centrais: uma mercadológica (alvo do lobby de grandes editoras) e material didático de grande importância, dado o grande poder de infiltração no sistema de ensino brasileiro.

Para Berutti e Marques (2009), nos últimos anos, no Brasil, os livros didáticos de História, com alguns avanços na democratização do ensino, na inclusão digital e ampliação de concepções de ensino dessa disciplina, têm incorporado diversas inovações teórico-metodológicas e editoriais e contribuído para rupturas no método tradicional de ensino. No entanto, para Bittencourt (2011), ainda que considere estas inovações, ainda tem sido amplamente criticado ao constatar seu caráter propagador do ensino tradicional e instrumento a serviço de ideologias. De acordo com a autora:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas de ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado (BITTENCOURT, 2011, p. 300 e 301).

Berutti e Marques (2011) ressaltam a necessidade de considerar as referências recentes da historiografia na produção do livro didático, assim como os textos clássicos que retratam o contexto em que foram produzidos e foram referências para

a produção de novos conhecimentos. A atualização do material no DF, como visto, não ocorre.

Já os livros didáticos de Geografia, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), são utilizados de formas variadas nos diferentes lugares do país e, menos que o livro de História, podem não ser utilizados na base para a prática docente. Nesse caso, o professor recorre a outros materiais didáticos para realizar o ensino de Geografia. Ainda, na variedade de possibilidades de utilização desse instrumento didático, as autoras apontam críticas para a análise do livro didático de Geografia. Compreende-se na Geografia que são fundamentais as representações gráficas e cartográficas para a ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano quanto de lugares mais distantes. Desse modo, os textos devem interagir com gráficos e cartogramas, de modo que sejam complementares. Nesse caso:

O livro didático de Geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou correlações. Além de não ter linguagem atraente da televisão ou dos sites visualizados na internet – isso para considerar as camadas da população com acesso ao telefone e ao computador –, ele pode não contribuir para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a enriquecer sua visão de mundo mediante estudos geográficos. Daí surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades, aos quais no mundo globalizado em que vivemos interferem no cotidiano tanto do aluno quanto do professor (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p.343).

Feita estas explicações preliminares, seguimos as análises dos livros usados na Escola de São Sebastião.

3.6 Os Livros Didáticos de História e de Geografia

Nesse tópico, apresentamos, de forma breve, os livros didáticos utilizados pela professora regente e adiante faremos a análise desses materiais associados ao ensino em sala de aula. Posteriormente, no Capítulo IV, relataremos a regência de 6 (seis) planos de aula propostos à prática docente, referente ao estágio supervisionado.

3.6.1 Livros Didáticos de História

Como já dito, os livros didáticos utilizados pela professora no ensino de História e fonte de análise para esta pesquisa foram o livro de História da coleção “Juntos nessa”, destinado para o 4º ano do Ensino Fundamental, dos autores Charles Chiba e Caroline Minorelli, Editora Leya – São Paulo, 1ª edição, 2014; e o livro específico do DF “Distrito Federal – História e Sociedade”, dos autores Bianca Amaral e Domingos Ferreira, Editora FTD – São Paulo, 1ª Edição, 2008. Segundo a professora, esse é pouco utilizado nas aulas por ser o mesmo material utilizado ao longo de seis anos e conter informações desatualizadas.

A coleção “Juntos nessa” está organizada em quatro volumes que vão do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Para esta pesquisa analisaremos apenas o livro do 4º ano. O volume está dividido em unidades e em cada unidade são dispostos em destaque os títulos dos temas.

Figura 10 – Livro Juntos Nessa (História) – 4º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2016

O livro de História possui 4 unidades: 1. Uma história em construção; 2. Conhecer o outro; 3. Trabalho e cultura no Brasil; 4. Tradições culturais no Brasil. De acordo com o Guia do Livro Didático (2016), o modelo temático do livro é voltado para exploração da construção do conhecimento histórico, a identidade e a alteridade, o trabalho e as tradições culturais no Brasil. Os temas abordados e as atividades propostas possibilitam a construção dos conceitos de fonte histórica, de memória, de noções de temporalidade, das relações entre passado e presente, das noções de permanência e mudança, semelhança e diferença, e a valorização da diversidade cultural.

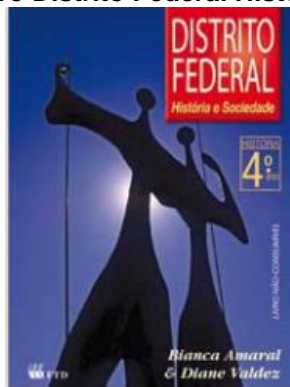
No que se refere à formação cidadã, a obra trata de realidades vivenciadas por diferentes sociedades, problematizando-as, visando à construção de noções e

conceitos que estimulam atitudes de tolerância, respeito à diversidade, cidadania e solidariedade. Todavia, não há referência ao DF, muito menos às 31 Regiões Administrativas e Brasília.

Isto dificulta a prática docente, no que diz respeito a “integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial” (BRASIL, 1997, p. 47), proposto pelo PCN de História. Dessa forma, além de dificultar na construção do conhecimento acerca da realidade histórica local e regional, prejudicaria na construção de laços de pertencimento, identidade e cidadania com o lugar.

O livro complementar utilizado, com vistas a suprir esta lacuna, “Distrito Federal História e Sociedade”, é dividido em quatro unidades com número variado de capítulos, com as seções: “Para saber mais”; “Tecendo a história”; “Para ler o Distrito Federal”; “Música de trabalho”; “Passeando pelo DF”; “Glossário”; “Bibliografia específica” (por capítulo); “Bibliografia geral”.

Figura 11 -Livro Distrito Federal História e Sociedade



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2016

De acordo com Guia do Livro Didático (2010), os conteúdos são organizados de forma a fazer a relação entre passado e presente de forma não linear, tendo como enfoque a construção de Brasília. Contempla a história do Distrito Federal, abordando temas atuais e culturais, recortes históricos sobre a anterior da capital do Brasil, Rio de Janeiro, e discussões referentes ao problema de moradias em Brasília. Como se pode observar as cidades da não-Brasília (LEITE e FILICE, 2015) não são apresentadas com a riqueza de dados necessários.

O Livro Didático propõe o estudo da memória e do patrimônio, indica museus, lugares de memória como possibilidade de os professores levarem os alunos para visitar e problematiza a história de Brasília, a partir deles. Outro aspecto abordado no livro didático é o incentivo aos professores e aos alunos para que desenvolvam atividades de busca e construção de conhecimentos sobre as Regiões Administrativas do Distrito Federal, iniciativa que vem ao encontro da disciplina ensino de História, Identidade e Cidadania, ministrada na FE/UNB. O objetivo central da disciplina era sensibilizar os estudantes para um mergulho na história (s) local, embasados e instrumentalizados com as ferramentas teóricas essenciais.

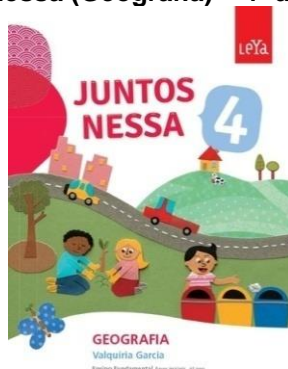
No entanto, os conteúdos presentes no Livro Didático, muitas vezes, não são abordados historicamente para subsidiar as discussões propostas. A obra considera de maneira diferenciada os agentes construtores de Brasília. Além disso, as questões dos afrodescendentes, das mulheres, dos indígenas, são pouco exploradas pelo material. Com o livro de Geografia não foi diferente.

3.6.2 Livros Didáticos de Geografia

O livro didático de Geografia também faz parte da coleção “Juntos nessa”, destinado para o 4º ano do Ensino Fundamental, da autora Valquíria Garcia. Editora Leya – São Paulo, 1ª edição, 2014. O livro específico do DF foi “Distrito Federal – Geografia e Cultura”, dos autores Bianca Amaral e Domingos Ferreira, Editora FTD – São Paulo, 1ª Edição, 2008.

O livro de Geografia da coleção “Juntos Nessa” tem o total de 4 unidades, cujos temas são: 1. Estudando as paisagens; 2. A cidade e suas paisagens; 3. O campo e suas paisagens e 4. Campo e cidade: espaços que se completam.

Figura 12 – Livro Juntos Nessa (Geografia) – 4º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Guia de livros didáticos - PNLD 2016.

A obra baseia-se no enfoque teórico-metodológico humanista, propõe que no processo de ensino-aprendizagem seja considerado o conhecimento prévio e a experiência dos estudantes. Essa proposta transparece ao iniciar cada unidade na seção *Ponto de partida*, que apresenta uma questão ou situação para reflexão. Os conteúdos não seguem de forma progressiva e coerente em relação às etapas de aprendizagem (Guia do Livro didático, PNLD, 2016).

De acordo com o Guia do Livro Didático (2016), “o conceito de paisagem é central ao longo de todos os livros. Outro aspecto presente, praticamente em todas as unidades, são as relações sociedade vs. natureza e seus impactos, sendo frequentes textos, imagens e atividades que promovem o respeito ao ambiente e possibilitam a apreensão de noções de sustentabilidade” (Guia do Livro didático, PNLD, 2016, p.174).

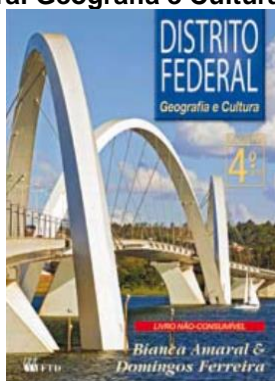
As escalas são abordadas de forma intermitente, facilitando a compreensão entre a relação local e global e vice-versa. No que se refere aos conteúdos relacionados à formação da cidadania, a obra apresenta textos, imagens e atividades que contribuem para a compreensão e o respeito à diversidade, especialmente étnica e cultural, na seção *Eu e os valores*.

No entanto, as únicas referências que se têm de Brasília são duas ilustrações. A primeira retrata uma fila enorme de pessoas em busca de emprego e a segunda do “Lixão”¹¹, que fica localizado na cidade Estrutural, no livro mencionado como Brasília. Não faz menção às 31 Regiões Administrativas do DF, suas curiosidades e cultura.

O livro “Distrito Federal Geografia e Cultura” está organizado em quadro unidades: Aqui é o nosso lugar; Quem somos nós?; A natureza do nosso lugar e Trabalhando no Distrito Federal, e são subdivididos em capítulos.

¹¹ O “Lixão”, que fica localizado na cidade Estrutural, considerado o maior da América Latina foi desativado em janeiro de 2018. No “Lixão”, os resíduos sólidos são depositados a céu aberto, diferentemente do aterro controlado, que o solo é impermeabilizado ao receber uma cobertura. O fato de o “Lixão” não possuir critério sanitário de proteção ao meio ambiente, acarreta na contaminação da água, do ar, do solo e do lençol freático; além disso, atrai vetores de doenças, como germes patológicos, moscas, mosquitos, baratas e ratos (Correio Brasiliense, 2018).

Figura 13 – Livro Distrito Federal Geografia e Cultura - 4º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Guia de livros didáticos - PNLD 2010

As obras, apoiadas na fundamentação teórica do construtivismo, são consideradas conhecimentos prévios e eventual utilização do recurso da memória no processo de construção do conhecimento.

De acordo com o Guia do Livro Didático (2010), “a obra problematiza as questões espaço-temporais, principalmente no estudo da formação das cidades-satélites do Distrito Federal, proporcionando o desenvolvimento do senso crítico do aluno quanto à dinâmica e formação daquele espaço geográfico, ainda hoje caracterizado por acentuado índice de segregação socioespacial” (p.115).

Todavia, pode-se verificar no Livro que não há problematizações acerca da organização territorial do DF, a criação das RA's é justificada pelo crescimento populacional.

O capítulo do livro nomeado “Distrito, estado... afinal, qual é o nome do lugar onde a gente mora?” estabelece uma predominância de referenciais relacionados à Brasília, e esta é, também, destacada como ponto principal do DF, enquanto às demais RA's possuem uma posição sem importância. Pode-se verificar, além da supremacia de Brasília nos conteúdos, erros conceituais, como quando se refere ao fato de Brasília ser um Município.

Como também privilegia conteúdos acerca dos conceitos de lugar e sociedade, desse modo, “a fim de valorizar o cotidiano do aluno e seu senso de pertencimento, o conceito de identidade cultural e regional está presente em toda a obra” (p.116). No entanto, toda essa valorização do cotidiano do aluno é reduzida apenas a Brasília.

Desse modo, estas abordagens pouco contribuem para atender as demandas das crianças que moram nas demais Regiões Administrativas. Nem mesmo o

elemento violência, este então fruto do cotidiano das crianças, segundo os relatos da turma observada, acaba por não ser sequer tangenciado.

Conhecida a professora; os livros didáticos, seguimos com a análise da prática docente.

3.7 Observação em sala de aula: A professora e sua prática

A observação participante se deu às terças e quartas-feiras, onde foram observados dezesseis dias de aula, totalizando a carga horária de 80h. A turma participante da pesquisa foi o 4º ano “C”, composta por 33 crianças, sendo 18 meninos e 15 meninas, com a faixa etária de 8 a 11 anos de idade.

A sala de aula era composta por carteiras dispostas em fileiras voltadas para a lousa e para a mesa da professora, virados para o fundo da sala, havia dois painéis: um de Boas-vindas com a frase: “Juntos vamos florir” e o outro dos Aniversariantes, dois cartazes, “A Árvore dos sonhos” e “Trabalho de História”, com imagens de televisões antigas e atuais e, ao fundo da sala ficava dois armários trancados com os materiais que a professora utilizava.

Pude perceber que a turma era participativa e havia poucas conversas, a professora não deixava espaço para muito diálogo entre as crianças, ocupando-as com as tarefas. Durante os recreios, brincavam juntos (meninos e meninas) de queimada, futebol, três marias e dama.

No que diz respeito às aulas notou-se que, parte da prática docente, tanto no ensino de História quanto no Ensino de Geografia, foi baseada nos conteúdos dos livros didáticos de História e de Geografia da coleção “Juntos nessa”, destinados ao 4º ano do Ensino Fundamental, da autora Valquíria Garcia (2014). Enquanto os livros que contém conteúdos específicos do DF “Distrito Federal – História e Sociedade” e “Distrito Federal – Geografia e Cultura”, dos autores Bianca Amaral e Domingos Ferreira (2008), foram utilizados pelos alunos apenas para consulta de mapas.

Dessa forma, sobre as aulas de História e de Geografia, propriamente ditos, observamos que:

3.7.1 As Aulas de História e os Livros Didáticos

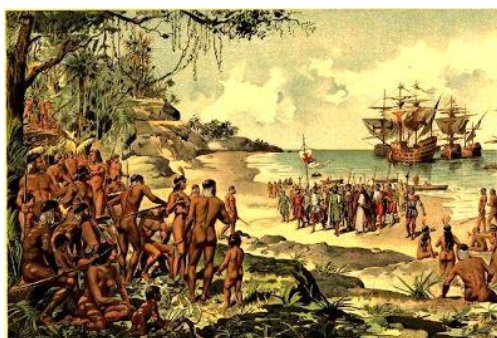
A professora relatou que os conteúdos de História estavam atrasados, mas que no primeiro bimestre já havia sido trabalhada a primeira unidade do livro didático de

História da coleção “Juntos nessa”, denominada “Uma história em construção”, com os temas “A História e a vida das pessoas”, “Os sujeitos históricos” e “Memória, lembranças” e alguns temas da unidade dois “Conhecer o outro”, sendo eles “Quando começa a História do Brasil?” “A diversidade de povos indígenas”, “O cotidiano indígena” e “Navegar é preciso!”.

No primeiro dia de aula de História, a professora deu sequência aos conteúdos presentes no livro didático, o conteúdo trabalhado foi “*A chegada dos europeus*”, da unidade dois do material. A professora pediu para uma criança ler a parte inicial do texto, na qual dizia que o navegador português Pedro Álvares Cabral chegou, em 1500, ao litoral onde atualmente se localiza o Estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil e abaixo tinha uma ilustração representando o desembarque dos portugueses no Brasil e indígenas observando sua chegada.

Não houve problematização acerca do termo “chegada”, sequer a forma truculenta como esta se deu.

Figura 14 – Representação chegada dos portugueses ao Brasil



Fonte: Livro Juntos Nessa (História) – 4º ano do Ensino Fundamental

A professora fez duas perguntas que estavam presentes no livro didático. A primeira foi: “Quais grupos de pessoas foram representados nessa imagem e como foram representados?”. As crianças responderam que os grupos representados eram os índios e os portugueses, os índios estavam pelados e os portugueses vestidos. A professora completou “os índios estavam nus e os portugueses estavam vestidos, todos chiques”. Não houve nenhuma referência à expansão marítima e o quanto esta “chegada” significou relações de forças diferenciadas. Entretanto, a segunda pergunta tentou trazer provas, não aprofundamento, mas tentou-se.

A segunda pergunta feita pela professora foi: “Essa imagem pode ser considerada uma representação exata do primeiro encontro entre os portugueses e os indígenas? Por quê?”. Problematicou-se, como mostra a imagem, se os índios, estavam de fato, reunidos esperando a chegada dos portugueses. Algumas crianças levantaram a hipótese de que os indígenas poderiam estar fazendo outras coisas e, ao ouvirem um barulho diferente, foram ver o que era; outros falaram que talvez alguns estivessem tomando banho, lavando roupas no mar.

A professora ressaltou que as fontes históricas nem sempre são completamente verdadeiras, falou que a pessoa que escreve nem sempre vivenciou o fato, então não é possível saber ao certo como ocorreu. Por isso a necessidade de fazer pesquisas, buscar diferentes fontes. Embora tenha feito este comentário, outros materiais não foram apresentados.

Em seguida, a professora leu dois trechos do livro didático da Carta de Pero Vaz de Caminha (adaptado para crianças) referentes às impressões que os portugueses tiveram dos indígenas. O primeiro descrevia suas características físicas:

[...] Pele quase vermelha. Totalmente nus. Cabelos lisos e cortados em cima das orelhas. Tinham a cabeça enfeitada por belos cocares de penas coloridas. E nada para lhes cobrir as vergonhas. Todos traziam nas mãos grandes arcos de madeira escura e flechas de bambu. [...] (BRANDÃO *apud* CHIBA e MINORELLI, 2014, p.51).

A segunda foi referente à forma de comunicação entre esses povos:

[...] Eles não entendiam português. Mas compreenderam a linguagem dos gestos. Nicolau pediu com gestos para que abaixassem as armas. Os homens o atenderam. Nicolau Coelho ofereceu a eles o seu barrete frígido, o gorro vermelho que trazia na cabeça. Os homens aceitaram. E deram a ele um de seus cocares de penas coloridas. Com essa troca de presentes terminou o primeiro contato entre os nativos e os portugueses. [...] (BRANDÃO *apud* CHIBA e MINORELLI, 2014, p.51).

Ao término da leitura, a professora pediu que os alunos respondessem no caderno as questões da página seguinte do livro, voltadas para a interpretação dos textos acima.

Podemos observar que tanto o livro didático quanto a prática docente trouxeram uma visão reduzida sobre a questão do encontro entre esses povos, de modo que se

torna possível construir uma visão cordial dessa relação. Segundo Gomes (2003), os indígenas originários das terras brasileiras foram os povos que mais sofreram com o sistema colonialista português. Os povos indígenas perderam grande parte de sua população, imensa diversidade cultural e sua extensão territorial. Além disso, foram forçados a participarem de um Estado, para eles, ilegítimo. No contexto atual do Brasil, os povos indígenas continuam a sofrer com as decisões autoritárias, políticas e culturais da parte mais poderosa da nação brasileira.

Para o autor, o Brasil permanece submetido a um sistema neocolonialista onde o sistema social é extremamente desigual e opressor em relação às camadas populares e, nesse caso, os povos indígenas se situam à margem dessas camadas. Desse modo, o índio sofre uma dupla opressão, a do passado – que atrela a selvageria ao primitivo – e a permanência no presente, em seus direitos políticos, sociais e culturais que estão constantemente ameaçados. No entanto, todas essas questões foram desconsideradas pelo livro didático e não foram problematizadas em sala de aula. Certamente, tais reflexões exigem uma formação do docente qualificada no sentido de atender a Lei 11.645/2008, que alterou o art. 26 da LDB, e determinou, além do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, o ensino da História Indígena.

No livro didático, os conteúdos abordados referem-se ao primeiro encontro entre os indígenas e os europeus, suas diferenças culturais e a descrição das aparências físicas, os diferentes tipos de moradias, os idiomas, as crenças e os modos de vida dos indígenas sob o olhar do europeu. Há apenas uma página do livro, com quatro trechos que trata a relação conflitante entre esses povos, sendo o terceiro destoante dos demais:

Muitos europeus não respeitavam a maneira como os indígenas viviam e passaram a impor o seu modo de vida a eles. Assim muitos indígenas tiveram que adotar a religião católica, que era a religião oficial de Portugal, a usar vestimentas tipicamente europeias e a falar o idioma português (CHIBA e MINORELLI, 2014, p.55).

Muitos povos indígenas, desde o início, combateram a presença europeia em suas terras, resistindo de várias maneiras: por meio de guerras, de fugas, evitando o contato, ou simplesmente não aceitando a imposição dos costumes europeus ao seu modo de vida (CHIBA e MINORELLI, 2014, p.55)

Principalmente nos primeiros anos após o contato, alguns grupos indígenas e os europeus mantinham uma relação de colaboração, com cada povo ensinando aspectos de sua cultura ao outro. O conhecimento dos indígenas sobre a mata, por exemplo, foi essencial para a sobrevivência dos portugueses após a chegada deles (CHIBA e MINORELLI, 2014, p.55).

Os europeus, interessados em extrair as riquezas dessas terras, passaram a obrigar os indígenas a trabalhar como escravos para eles. Os indígenas escravizados eram tratados com violência, perdiam sua liberdade e sofriam maus tratos. Muitos indígenas morreram nessas condições (CHIBA e MINORELLI, 2014, p.55).

Apesar de apresentar as relações conflitantes entre indígenas e europeus, um dos trechos destoa dos demais, sem haver nenhuma problematização. A atividade relacionada a esse conteúdo, no livro didático, orientava que a criança escolhesse uma das formas de se relacionar e escrevesse no caderno, se colocando no lugar de um indígena. Depois criasse um personagem indígena, assim como situações e maneiras de se relacionar com os europeus.

Ou seja, em relação aos indígenas, revela-se uma visão histórica reduzida e idílica do “encontro” com os portugueses. Além disso, não se faz menção a questão atual de luta e resistência desses povos pelos direitos políticos, sociais e culturais.

Enquanto a questão dos povos africanos, sua história no Brasil e seus aspectos culturais abordados no livro didático, não foram ao menos mencionados em sala de aula.

Na segunda aula de História, a professora passou a primeira parte do documentário “*História de Brasília*”, publicado em 2008, contendo três partes com o tempo de duração média de sete a oito minutos cada vídeo. O documentário aborda a temática da construção de Brasília como mérito do presidente Juscelino Kubitschek e empreendedorismo de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Menciona que vieram trabalhadores de várias regiões do Brasil atraídos pela proposta de uma vida melhor, mas desconsidera suas origens e a forma como foram realocados em habitações distantes de Brasília.

A professora passou o vídeo duas vezes, a primeira para saber do que se tratava, fazendo comentários gerais, e a segunda vez, de forma pausada, para as crianças anotarem as informações.

A professora utilizou o áudio do notebook, pois a caixa de som estava com defeito, dificultando a escuta das crianças. Outro fator que dificultou a escuta do áudio foi a música alta vinda do pátio da escola, por ser a semana de ensaios para a quadrilha de festa junina. Estes elementos externos dificultam a aprendizagem do conteúdo.

Depois que passou o vídeo pela primeira vez, comentou sobre as principais informações do vídeo. Destacou que a ideia da construção de Brasília era muito antiga, mas só foi consolidada na presidência de Juscelino Kubitschek – JK e que houve vários projetos, mas os ganhadores foram Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. A professora fez uma síntese da história da construção de Brasília resumindo sua concretização no período da presidência de JK e a contribuição dos projetos de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e desconsiderou a participação dos outros sujeitos históricos, aqueles que trabalharam dispondo de sua força braçal para edificação da Capital.

A segunda vez que o vídeo foi passado, a professora foi destacando as informações e ditando para as crianças registrarem no caderno. Dessa forma, ditou as informações de uma forma linear, cronológica e evolucionista, conteúdos muito distantes da realidade dos estudantes. Até nomes próprios, como missão Cruz, foram pronunciados como Missão “Cruz”.

- ✓ Brasília nasceu da necessidade de levar a capital para o centro do Brasil.
- ✓ O Marquês de Pombal, no século XVIII, sugeriu a ideia de fazer a capital no centro do Brasil.
- ✓ No início do século XIX, José Bonifácio teve a mesma ideia que Marquês de Pombal.
- ✓ Em 1833, o padre italiano Dom Bosco sonhou que a terra prometida estaria entre os paralelos 15’ e 20’, onde hoje é a Ermida Dom Bosco.
- ✓ Em 1892, foi estabelecida a região que seria a Capital.
- ✓ No mesmo ano foi feita uma comissão Luiz “Cruz”, conhecida como Missão “Cruz”, na qual se demarcou onde seria o Distrito Federal onde eram localizadas as antigas fazendas pertencentes a Goiás.

Intervi, falando corretamente o nome da Missão.

- ✓ No início dos anos 40 o presidente Getúlio Vargas realizou a Marcha para o Oeste, mapeou o território onde seria o DF e deu início ao desbravamento do território.

Segundo Bittencourt (2011), problematizar uma proposta de metodologia de ensino adequada sobre o uso de filmes na escola começa com o cuidado quanto à escolha do filme a ser passado. O primeiro deles é identificar a preferência dos alunos e prepará-los para uma leitura crítica da produção. Para a análise, deve-se levar em consideração o contexto interno do filme, como o conteúdo, personagens, lugares, etc., assim como a técnica da produção do filme, como o diretor, produtor, música, etc. Por fim, analisar o contexto temporal em que o filme foi produzido. Nesse sentido, compreende-se que não se deve restringir a análise do conteúdo ao filme, mas é preciso ir além. O filme tornou-se um instrumento de crítica e compreensão da realidade. O documentário utilizado foi explorado de forma linear e evolucionista: tópicos que foram lidos e explicados.

Utilizando o mesmo método de ditar as informações:

- ✓ O lema de JK era fazer o trabalho de “90 anos em 5”.

Falei que o lema de JK era realizar o trabalho de 50 anos em 5.

- ✓ Brasília tinha uma paisagem de horizonte, retinha.
- ✓ O início da construção de Brasília foi em 1956.
- ✓ Um ano após o início da construção de Brasília, Lúcio Costa ganhou o concurso de melhor projeto urbanístico. Chamou o arquiteto Oscar Niemeyer para executar o trabalho. Chamou também Israel Pinheiro e Gualter Marques.
- ✓ Durante o período da construção de Brasília vieram vários trabalhadores de várias regiões do Brasil em busca de trabalho e de uma vida melhor.

A professora acrescentou: pessoas vindas do Norte, Sul, Sudeste, Nordeste.

Nesse momento, uma criança pediu para a professora falar novamente o nome das regiões, ela respondeu que não era preciso especificar a região era só colocar que as pessoas vieram de várias regiões em busca de trabalho. Essa informação foi dada sem a devida importância, sendo que a maior parte da população vinda para o DF, para servir de mão de obra operária na construção de Brasília, eram advindas das Regiões Norte e Nordeste, negros/as e de baixo nível socioeconômico. E essa

população, atualmente, se encontra nas Regiões Administrativas da não-Brasília, inclusive na Região Administrativa de São Sebastião (LEITE e FILICE-GARCIA, 2014).

A professora em suas aulas deu continuidade à narrativa oficial do DF. Falou que as pessoas que trabalharam na construção de Brasília ficaram conhecidas como Candangos ou Brasilienses. Uma criança perguntou o significado de Candango, a professora não teve preparo para responder embora dissesse que depois pesquisaria e falaria.

Não houve menção ao fato de a maioria dos candangos serem negros/as, e também não foram sinalizadas as condições de trabalho em que essas pessoas foram submetidas no processo da construção da cidade de Brasília, nem foi problematizada a questão das promessas de oportunidade de trabalho e melhores condições de vida que motivaram levas de pessoas do Norte e do Nordeste a se deslocarem para o Centro-Oeste.

Outra criança perguntou se todos os alunos da turma eram Brasilienses, a professora respondeu de forma aligeirada que só é Brasiliense quem nasce em um hospital de Brasília, se nasce em uma Região Administrativa diferente não é Brasiliense. Completou falando que, nesse caso, tem que pedir para a mãe olhar na certidão de nascimento. Em seguida, por meio do ditado fez referência à cronologia oficial sobre a construção de Brasília:

- ✓ No dia 21 de abril de 1960, Brasília foi inaugurada oficialmente, por isso é comemorado o aniversário de Brasília.
- ✓ Vieram pessoas de várias regiões do Brasil, mas principalmente do Rio de Janeiro, que eram funcionários públicos, porque RJ era a capital do Brasil.
- ✓ Lúcio Costa não queria que a divisão de Brasília fosse de bairros ricos e pobres, mas não deu para evitar, porque o DF cresceu mais do que o esperado.

Em relação à essa forma pacífica de Ensino de História, Paviani (2010) ressalta que o projeto inicial de Brasília apontava para uma cidade bucólica e burocrática Cidade-federal, com a edificação de um dos maiores centros urbanos do país. Em torno desse projeto, também construiu o mito que Brasília seria uma cidade igualitária,

onde o senador e seu motorista morariam no mesmo bloco, mas esse intento foi desvirtuado. Esta perspectiva nunca se consolidou e sequer a professora problematizou a desigualdade de classe, e nem o inchaço da cidade do DF com suas consequências.

No geral, a história da construção de Brasília foi abordada de maneira superficial, foi dado ênfase ao sonho de Dom Bosco e na concretização desse no período de governo de Juscelino Kubitschek. No entanto, a origem dos candangos foi tratada como irrelevante e suas histórias de migração e de trabalho durante a edificação da Capital não foram consideradas. O processo de distribuição e apropriação de terras dessa população nas cidades distantes de Brasília também não foi abordado, tampouco a História e as memórias de São Sebastião. Todos esses fatores dificultam a construção de referenciais identitários e de pertencimento com a sua localidade. Desta maneira, nem o ensino de História, nem o de Geografia contribuem para a formação de sujeitos críticos.

Conhecido o percurso do Ensino de História, passamos a registrar o ensino de Geografia.

3.7.2 As Aulas de Geografia e os Livros Didáticos

Os conteúdos ministrados pela professora foram baseados na sequência do livro didático de Geografia para o 4º ano da coleção “Juntos Nessa” da autora Valquíria Garcia. Segundo a professora, os conteúdos trabalhados no primeiro bimestre foram os da primeira unidade desse material didático, denominada “Estudando as paisagens”. Abordou-se os conceitos de relevo (definição e as modificações causadas pelo homem e pela erosão), vegetação e a utilidade dos rios para os humanos (uso doméstico depois de tratada, irrigação para as plantas, transporte de cargas e produção de energia elétrica).

Os conteúdos das aulas observadas foram: “Os povos indígenas e a natureza”, “Respeito à natureza” e “Os mapas”.

Na primeira aula observada, a temática abordada em “Os povos indígenas e a Natureza”, do livro didático de Geografia, teve como base os textos “Os povos indígenas e a natureza” e “Funai tenta manter sobrevivência de índios que vivem isolados na floresta”. A docente foi direcionando alunos para fazerem a leitura do texto e a cada parágrafo fazia suas considerações. O primeiro texto tratava de uma breve descrição do tipo de moradia e o modo de vida dos povos indígenas, a professora deu

ênfase no trecho que dizia “de modo geral, os indígenas são pouco numerosos e se apropriam dos recursos da natureza sem causar grandes prejuízos, além de dar à natureza tempo necessário para que possa recompor o que foi explorado” (GARCIA, 2014, p.26).

A afirmativa dos povos indígenas serem pouco numerosos é equivocada. Os fatos históricos e os dados oficiais apontam outra realidade.

De acordo com Gomes (2003), ao longo do período colonial no Brasil, a população indígena foi reduzida a cerca de 120 mil pessoas, em estado de queda demográfica contínua. Esse quadro modificou-se por diferentes motivos.

Segundo o autor, a diminuição do índice de mortalidade e o crescimento da população indígena se devem a três principais motivos correlacionados no tempo. Sendo o primeiro deles a aquisição biológica de antígenos, por parte dos indígenas, contra as doenças trazidas pelos colonizadores, tais como a varíola, sarampo, catapora e doenças nas vias respiratórias. O segundo motivo, pela diminuição na transmissão de doenças devido às vacinações em massa no Brasil. E o terceiro, pela diminuição do sentimento de superioridade da civilização ocidental e o aumento da aceitabilidade indígena, movida pelo sentimento de nacionalidade brasileira. A questão indígena passou a ser alvo de interesse por parte de antropólogos, jornalistas, médicos e advogados.

Os dados oficiais mais recentes do Censo Demográfico (2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), contabilizaram um total de 896 mil indígenas em todo o território brasileiro, sendo que 572 mil (63,8 %) vivem na área rural e 517 mil (57,5 %) moram em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. Essa população é distribuída em 305 etnias com diferentes características culturais, sociais e linguísticas, entre esses povos contabilizam 274 idiomas falados.

O segundo texto abordava os costumes de um povo indígena nômade que vive isolado na floresta que fica localizada no município de Colniza, na divisa de Mato Grosso com o estado do Amazonas. Relata que a ação ilegal de madeireiros e garimpeiros próxima à área de vivência desse povo tem causado devastação na área de mata fechada.

A professora explicou que a chegada dos madeireiros, grileiros e garimpeiros nas terras do povo indígena Kawahiva e a exploração dos recursos naturais fez com que esse povo procurasse outros lugares para viver.

De acordo com Ascom (2016), os Kawahiva (Tupi-Kawahib) são uma população indígena que vive isolada, a sua terra fica localizada ao longo Rio Pardo, em Colniza, no Mato Grosso e possui 411.844 hectares. Esse povo pertence ao tronco linguístico Tupi da família Tupi-Guarani.

Notícias mais recente que se tem desse povo foram publicadas em 2016, no portal da Fundação Nacional do Índio (Funai), onde relata que, nesse ano, o Ministério da Justiça havia reconhecido a Terra Indígena. Posteriormente a essa declaração, haveria o trabalho de demarcação física da área, a cargo da Funai, como também o levantamento fundiário de avaliação de benfeitorias implementadas pelos ocupantes não indígenas e do cadastro destes ocupantes pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Não houve por parte da professora, uma pesquisa mínima sobre as etnias.

Em seguida, passou exercícios de interpretação do texto contidos no livro para serem respondidos no caderno. As crianças tiveram dificuldade para compreender os enunciados e fizeram uma fila para tirar as dúvidas com a professora. Uma criança perguntou se os índios são animais, a professora responde “eles não são animais, são seres humanos como nós”. Parece não ter parte na vida dela a consciência dos limites do Livro Didático e a complexidade da temática indígena que foi desconsiderada. Atrelar índio – mata – primitivo, não ajuda as crianças a reconsiderarem seus próprios conhecimentos prévios sobre os indígenas e seus costumes. E muito menos, compreenderem a presença de indígenas em meio urbano, e, mesmo nas Universidades.

Depois de alguns minutos a professora fez a correção dos exercícios no quadro e pediu para a turma desenhar os índios na natureza reportando ao conteúdo ensinado, a paisagem. As crianças desenhavam índios pelados, com cocar de uma pena na cabeça e com arco e flecha na mão. Ou seja, visão estereotipada e nada diversificada em conformidade do indígena hoje.

As metodologias do ensino de Geografia e de História contribuíram para alimentar preconceitos e estigmas atrelados aos indígenas.

Uma das problemáticas posta por Bittencourt (2011), ao tratar da questão da utilização do livro didático para subsidiar a prática docente, é exatamente a má qualificação dos professores que tendem a manter a lógica eurocentrada que privilegia determinados grupos e os interesses de agentes do poder.

De acordo com a autora, há estudos sobre os discursos presentes nos livros didáticos que têm indicado a manutenção de estereótipos relacionados a grupos étnicos. No caso dos povos indígenas, são pouco apresentados. Nos capítulos iniciais do livro didático são associados à chegada dos europeus e, dada a sua inadaptação para o trabalho, utilizados para justificar a importação de negros africanos para compor a mão de obra escrava no Brasil.

Na continuidade das aulas de Geografia, abordou-se o “Respeito à natureza”. Diferente da metodologia pergunta e resposta, a proposta desta aula foi criar o nome e a sigla de uma ONG hipotética, definir o objetivo e sua localização e justificar sua temática de proteção à natureza. Exercício criativo e interativo.

Das 28 crianças presentes no dia, três criaram ONGs hipotéticas localizadas em São Sebastião, sendo elas: PNA – Proteção da Natureza e Animais, com o objetivo de proteger os animais e as árvores, AMI – A água é muito importante, com o objetivo de cuidar da água e RA – Racionamento de Água, com o objetivo de proteger a água para ela não acabar. Outra fez referência à cidade de Ceilândia, a AACP – Associação Animal Contra a Poluição. Notou-se que o tema atual da falta de água no DF também toca a sensibilidade das crianças. Os outros fizeram referência aos Estados de Amazonas, Bahia, Maranhão e Rio de Janeiro.

Perde-se a oportunidade de abordar as causas do racionamento no DF, fazendo referência ao cuidado com o meio ambiente, como desperdício da água, mudanças climáticas, etc.

Na aula seguinte a professora abordou este assunto, pois pediu para que as crianças fizessem as atividades do livro “Campanha de proteção ambiental”. O exercício consistiu na produção de cartazes onde as crianças (em dupla) descreveriam atitudes para proteger a natureza e a sua importância, com o objetivo de conscientização. Cada fileira ficou responsável em produzir cartazes nos seguintes temas: preservação da água; preservação da floresta, árvores e vegetação e preservação dos animais. Mas o debate foi geral, e não em relação ao DF.

As frases resultantes foram: “Economize água para ela não acabar”, “Precisamos da água”, “Desmatamento não pode”, “A gente não pode poluir a água porque ela serve para beber, banhar e lavar roupas”, “Não corte as árvores porque elas são importantes para nós. As árvores pega o ar sujo e joga o ar limpo”, “Cuidar das árvores para respirar melhor e para limpar o ar mais facilmente”, “Os animais nos

protegem”, “Não mate os animais em extinção”, “Não poluir a água, se ela ficar suja, não podemos utilizar!”.

Em resumo, foi uma atividade interessante, mas a temática “Respeito à natureza” não foi problematizada e tampouco foi considerada no contexto local. As frases, numa perspectiva interdisciplinar, poderiam ter sido corrigidas de acordo com a gramática. De acordo com Callai (2014), entende-se que a natureza precisa ser objeto de análise da Geografia e deve ser analisada a partir do lugar de vivência do aluno, isto não aconteceu. Poderiam ter sido analisadas as alterações causadas pela ação humana. Nesse sentido, indaga:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (FREIRE, 2001 apud CALLAI, 2004, p. 234).

A fragilidade no aprofundamento dos conteúdos da História do Brasil ficou evidente. Evidencia a importância de compreender a forma como o respeito à natureza, se atrelada a História do lugar, e, a partir disso, possibilita a construção de um sentimento consciente de cidadania e laços com espaço vivido.

Nem mesmo ao desenvolver a criação de mapas, este aspecto foi explorado. As crianças desenharam o mapa da sala e identificaram, de acordo com os pontos cardiais, a localização dos colegas situados ao norte, sul, leste e oeste, tendo a si próprios como pontos de referência. Esta foi uma boa técnica, mas que poderia ser explorada em parceria com o ensino de História, de forma articulada. A professora, todavia, ficou nos elementos que ajudam a entender as informações presentes nos mapas, que são: o título, legenda, fonte, escala e rosa dos ventos. Perdeu a oportunidade de explorar a cartografia racial, social, econômica e ambiental do lugar.

Repetiram-se as mesmas questões clássicas: Qual a quantidade e o nome dos continentes? Em qual continente o Brasil está localizado? No Norte e ou no Sul? Como se dá essa separação, Norte e Sul? O Brasil é dividido em quantas regiões? Qual é o nome delas? Qual é a região que o DF está localizado? Como o DF está dividido? Algumas crianças consultaram os materiais e foram respondendo, as duas últimas perguntas sobre o DF, poucas responderam e nem todas de maneira correta.

De acordo com Almeida e Passini (1991), o mapa é de suma importância para todos que se interessem por deslocamentos mais racionais, por possibilitar a compreensão da organização dos espaços, através de uma visão de conjunto e criar a possibilidade de problematizar a história do lugar.

A professora continuou a explorar os mapas. Entregou três mapas: o primeiro do planisfério para colorir os continentes com cores diferentes, o segundo um mapa do continente americano para colorir a localização do Brasil e o terceiro, um mapa do Brasil para identificar e colorir as regiões. Foi distribuído o Atlas e, para quem não tinha, o livro de Geografia do DF para auxiliar na realização da atividade. Mas ao perguntar para a turma o nome do continente que o Brasil se encontra localizado, as crianças ficaram confusas, algumas responderam Goiás, outras responderam Norte e outras ficaram caladas. Ou seja, seria preciso outras técnicas de ensino, talvez, com a contribuição da História, para mostrar singularidades que ajudassem na identificação dos diferentes continentes.

Ao trazer a temática de *Brasília* foi marcada a visita ao Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (IHG-DF), mas, devido à manifestação prevista para essa data denominada “Ocupa Brasília”¹², o passeio foi desmarcado.

As questões, nesse dia, foram referentes à localização da primeira capital do Brasil, em Salvador, à origem dos recursos utilizados para construir a capital, ao ano em que havia sido construída, ao motivo da mudança da capital para o Rio de Janeiro e se houve concordância da população. Em seguida, abordou-se a construção de Brasília, no entanto, nada foi falado sobre São Sebastião, suas Histórias e memórias. Ainda que a orientação do PCN e o Currículo em Movimento ordenam falar sobre o meio, isto não foi feito.

A professora encerra a aula retornando ao mapa do Brasil, as crianças passaram a identificar os nomes e a quantidade de Estados existentes. Depois, a professora fez o jogo “Força dos Estados”, separando a turma em duas equipes, A e B. As crianças se envolvem, mas a aula permanece totalmente sem conexão com a história de São Sebastião.

¹²O ato “Ocupa Brasília” realizado no dia 24 de maio de 2017 teve o intuito de reivindicar, por eleições diretas, para eleger um (a) Presidente (a) da República, visto que a atual presidência de Michel Temer é considerada ilegítima por muitos brasileiros (as). Além disso, visou também, barrar a proposta de reforma da Previdência e a reforma trabalhista. Nesse dia, o horário de aula também foi alterado na Escola Classe Olaria de São Sebastião, reduzindo de 7:30h às 10h da manhã, para dar oportunidade aos professores de participarem do Ato.

Nessa aula, foram abordados conteúdos referentes à História do Brasil, à consolidação do DF, aos nomes dos Estados, às manifestações, em nenhuma das temáticas aparece São Sebastião.

3.8 Conclusões Preliminares

Ao final da observação, nota-se que o método utilizado pela professora foi o “método tradicional”, que pode ser entendido como aquele que conduz o aluno a memorizar os conteúdos, muito embora técnicas criativas tenham sido incorporadas. O encaminhamento revelou carência de formação, aprofundamento e atualização dos conteúdos, seja de História ou de Geografia. Foram utilizadas apenas duas fontes para o ensino das disciplinas: os livros didáticos e o documentário. E teve como recursos a lousa e exercícios xerocados com imagens para responder e colorir. As crianças receberam uma carga de informações que, por sua vez, passaram a ser repetidas de forma oral e por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. De acordo com Bittencourt (2011):

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso da lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos no livro (BITTENCOURT, 2011, p. 226, 227).

Nas aulas de História, os conteúdos trabalhados foram fontes e sujeitos históricos, História do Brasil (chegada dos portugueses) associada à necessidade de se construir uma sede do governo. Desse modo, foram abordadas as primeiras capitais do Brasil, a primeira localizada em Salvador e, posteriormente, no Rio de Janeiro. Foi destacada a ideia de se construir a Capital no centro do Brasil, sendo concretizada no governo de Juscelino Kubitschek. No entanto, a origem dos trabalhadores não foi tratada com devida relevância, assim como suas histórias de intervenção, memória e construção do lugar. Em momento algum foi tratada a História de São Sebastião. A prática docente, ao considerar somente os “heróis da história”, evidencia bases positivista de ensino e não possibilita a criticidade por parte das crianças.

Nas aulas de Geografia o processo de ensino-aprendizado foi voltado para a compreensão dos conceitos de paisagem e os elementos que a compõe, com a análise de imagem aleatórias, desse modo, perdeu-se a oportunidade de trabalhar esses conceitos a partir de São Sebastião. Foi trabalhada de forma superficial a questão da relação de cuidado dos povos indígenas com a natureza e a chegada dos madeireiros, grileiros e garimpeiros e a exploração dos recursos naturais, reduzindo a questão a um único povo indígena com o enfoque na identificação da sua localização e no motivo pelo qual esse povo precisa de um território grande para sobreviver. Também foram desconsideradas as questões atuais. Em relação ao ensino de História, não foi diferente. Os mapas foram baseados memorização dos nomes quantidade de continentes, países, estados e na organização do DF. Os recursos utilizados foram mapas para colorir e o jogo “Força dos Estados”, e nada foi relacionado a história do lugar, espaço de vivência dos alunos.

CAPÍTULO IV – DOCÊNCIA NO ESTÁGIO: ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA

Esse capítulo pretende apresentar aspectos da regência realizada por esta discente na turma pesquisada. Traz algumas ponderações acerca do trabalho realizado em sala de aula a partir dos objetivos traçados no início, à luz da literatura dos pesquisadores da área de História e de Geografia e dos documentos oficiais para a Educação Básica.

Um dos objetivos foi responder à questão: Como as crianças percebem São Sebastião?

E propôs aulas mais interativas com o local.

4.1 O Ensino de História e de Geografia em questão

Essa etapa da pesquisa corresponde ao Projeto 4 fase 2 do curso de Pedagogia, que busca inserir o estudante na docência, assumindo um caráter formativo prático-teórico. Depois que identificamos as demandas da turma ao longo do período de observação que se deu de abril a junho de 2017, elaboramos um programa básico para seis dias de regência, voltados para o ensino de História e para o ensino de Geografia.

Provocados pelas aulas de História e de Geografia e pelas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo em Movimento do DF, elaboramos seis planos de aula (Apêndice B) com atividades que pudessem possibilitar aos estudantes (re)conhecer a História Local e os aspectos do Lugar e vincularem à construção de Brasília, quando possível.

Desse modo, a primeira aula consistiu em identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam acerca de São Sebastião e o que gostariam de saber sobre a cidade.

Segundo Berutti e Marques (2009), os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados, pois estes são sujeitos sociais portadores de experiências socioculturais e são ativos nos processos de aprendizagem.

A segunda aula consistiu numa aula expositiva dialogada sobre os aspectos históricos e geográficos do lugar, descrito no Capítulo 2 desse estudo.

A terceira e quarta aulas foram adaptadas. Visto que a questão da violência esteve presente na maioria dos relatos das crianças ao se referirem à cidade de São

Sebastião, buscamos abrir o diálogo com o intuito de verificar a noção sobre violência que as crianças têm acerca da cidade e problematizar.

A quinta aula consistiu em realizar uma roda de conversa sobre o documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra”, do cineasta Vladimir Carvalho, gravado em 1990, que trata da construção de Brasília do ponto de vista dos trabalhadores.

Desse modo, o intuito foi relacionar os relatos das histórias dos construtores de Brasília e suas origens e permanências no Distrito Federal, bem como o surgimento das Regiões Administrativas. Estabelecemos conectivos com a realidade das crianças visando explorar conceitos como avanços, permanências e rupturas no contexto Histórico de São Sebastião. Exploraram-se aspectos e contradições da História local e História vivencial, da memória coletiva e memória individual.

Por fim, na última aula, tratou-se da História Local pelo viés da Memória e Identidade e, para isso, foi realizada uma roda de conversa com o convidado Edvair Ribeiro, um pioneiro da cidade São Sebastião.

Guarda e Luz (2017) compreendem a roda de conversa como um importante instrumento metodológico para o ensino aprendizagem, pois

a mesma abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabelecem espaços de diálogos e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de alteridade e compreensão sobre a voz do outro em seu contínuo espaço de tempo (p.12889).

4.2 Regência

As aulas foram realizadas às quartas-feiras e sextas-feiras, de acordo com a agenda da professora regente, e cada encontro teve duração média de uma hora. A sala foi organizada em formato circular para que todos pudessem se ver e ouvir melhor.

4.2.1 Metodologia - Plano de Curso

Na primeira aula, foram colhidos os conhecimentos prévios e as percepções das crianças acerca da sua localidade. No início da aula houve a apresentação da estagiária e a exposição da temática de pesquisa à turma. Em seguida, cada criança se apresentou falando o próprio nome e a idade e respondeu se gostava de São Sebastião e o que sabiam sobre a cidade.

Os relatos dos alunos revelaram que gostam de São Sebastião, mas destacaram pontos negativos na cidade. Muitos demonstraram afeição pela cidade por diferentes motivos, dentre eles destacam-se o fato de terem amigos na cidade, ter quadras esportivas, familiares próximos à residência. Por outro lado, os pontos negativos foram associados ao medo que têm quanto à questão da violência, vinculados a roubos, assaltos e assassinatos. Alguns casos presenciados, outros por terem ouvido falar na comunidade e por terem visto noticiários na televisão.

De acordo com Berutti e Marques (2009), os conhecimentos e experiências prévias dos alunos são relevantes, quando se considera os alunos sujeitos ativos no processo de aprendizagem, portadores de experiências socioculturais e capazes de construir, reconstruir e se apropriarem de conhecimentos.

No entanto, de acordo com os autores, deve-se considerar que os conhecimentos prévios são representações do mundo social, que são originários dos conhecimentos práticos, das vivências compartilhadas, como também a partir da divulgação e manipulação de informações vinculadas à mídia escrita e televisiva, muitas vezes, carregada de preconceitos e estereótipos. Desse modo, os autores apontam a necessidade de ampliar o diálogo de modo a desconstruir e reconstruir conceitos.

O que se tornou mais visível e preocupante foi o medo da violência que as crianças de São Sebastião relataram ter na cidade, o que poderia imobilizar a criança diante das vivências cotidianas. E outro, que a maioria das crianças sabia pouco sobre a cidade e desconheciam a sua História (questão problematizada na terceira aula).

Em seguida, foi proposto que as crianças escrevessem em média três perguntas sobre o que gostariam de saber sobre a cidade e colocassem na “Caixa das Perguntas”, para que fossem respondidas nas aulas seguintes. Dentre elas, surgiram as seguintes questões:

Quadro 10 - Questões realizadas pelos estudantes sobre São Sebastião - Atividade: Caixa das Perguntas

| Perguntas | Frequência | % Frequência |
|--|-------------------|-------------------------|
| Por que a cidade é tão violenta? | 19 | 16% |
| Qual a história de São Sebastião? | 15 | 12% |
| São Sebastião já foi rico? | 11 | 9% |
| Por que a cidade se chama São Sebastião? | 10 | 8% |
| Quem criou São Sebastião? | 10 | 8% |
| A cidade existe há quantos anos? | 9 | 7% |
| Quantos habitantes existem em São Sebastião? | 9 | 7% |
| Por que aqui não tem mar perto? | 8 | 7% |
| Por que a cidade foi construída? | 7 | 6% |
| Quem descobriu São Sebastião? | 7 | 6% |
| Como São Sebastião foi organizada? | 6 | 5% |
| Quando foi criada? | 5 | 4% |
| O que é bairro? | 5 | 4% |
| TOTAL DE PERGUNTAS REALIZADAS | 121 | 100% |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Os relatos e perguntas elaborados pelas crianças evidenciam pouco conhecimento acerca dos aspectos históricos e geográficos da cidade onde moram. E, apesar de apresentarem um elo de pertencimento ao lugar, a maioria das crianças percebe a cidade como um lugar marcado pela violência.

O tema da segunda aula, intitulado “História, Memória e Identidade”, foi orientado para responder as demandas apresentadas pelas crianças na primeira aula. Assim, consistiu numa breve exposição sobre aspectos históricos e geográficos de São Sebastião com a projeção de imagens e mapas. Nesse aspecto, optou-se por trabalhar aspectos geográficos para demonstrar a diferença existente entre a divisão dos Estados (em Municípios) e a organização do Distrito Federal (em Regiões Administrativas), subsequentemente, a organização de São Sebastião em bairros.

Sobre os aspectos históricos, foi tratado inicialmente a respeito do período em que foram instaladas as olarias na região, a vinda de imigrantes para habitar à cidade – a maioria do Norte e Nordeste – que trabalharam na construção da Capital Federal, o processo de ocupação da cidade e a carência de infraestrutura devido a esta ocupação desordenada, a origem do nome da cidade, o ano em que São Sebastião foi consolidada Região Administrativa XIV (data de seu aniversário) e o número de habitantes residentes na cidade atualmente, como descrito no Capítulo 2.

Finalizada a etapa inicial, passamos para o terceiro tema “Identidade com o local e a questão da Violência”. Adaptado em função da demanda dos alunos, mas também seguindo a orientação do Currículo em Movimento (2013):

É essencial que as atividades propostas partam de situações, de problemas significativos e investigativos (práticas sociais) a fim de valorizar os saberes que os estudantes possuem sobre o tema estudado, no sentido de conhecer e compreender fenômenos (p.101).

Nesse sentido, propomos realizar uma roda de conversa sobre o problema apontado e enfatizado pelos estudantes quando se referiam à cidade São Sebastião e à questão da violência. Segundo Souza e Cadete (2017), a roda de conversa é

uma proposta calcada na metodologia Freiriana de educação social (...). A roda de conversa apresenta uma proposta de construção e reconstrução da realidade, por meio do ato educativo reflexivo, que acontece tanto por meio da fala e da escuta, quanto por meio da discussão e da participação.

No segundo momento, correspondente a quarta aula, empenhou-se em ressaltar aspectos positivos da cidade, no sentido de proporcionar a construção de novos referenciais com a localidade.

O convidado Isaac Mendes, morador e artista da cidade, Pedagogo formado pela Universidade de Brasília e ex-Conselheiro Tutelar, esteve presente e contribuiu com a discussão. Aspecto muito importante, pois despertou ainda mais o interesse pela aula.

Estiveram presentes nesta aula 15 alunos, número razoável considerando o fato de a aula ter ocorrido pós-feriado de Finados. Uma professora do 4º ano sugeriu a união das turmas, uma vez que havia apenas seis alunos na outra turma. Assim foi feito e estiveram presentes 21 alunos ao todo.

No primeiro momento da aula utilizamos um poema como forma suscitar a discussão acerca do tema violência. Ressaltamos que além do livro didático, existem outras de fontes históricas como: a música, o poema, a charge etc. e cada uma delas expressa uma maneira de compreender a realidade de acordo com a perspectiva do autor que a escreve.

De acordo com Berutti e Marques (2009), o poema se constituiu uma ferramenta de metodologia para o historiador, pois pode expressar formas de agir e pensar da época em que foi elaborado, portanto, são concebidos como produtos históricos e culturais.

De acordo com Cerri (2004, *apud* Berutti e Marques, 2009, p.60), observa que

O documento serve como elemento provocador, que repõe em questão representações e atitudes do senso comum e até mesmo conhecimentos históricos cristalizados, estimulando debate, a busca de informações, a elaboração de argumentos.

Desse modo, declamou-se a poesia “Etc. coisa e tal”, escrita por Paulo Dagomé, poeta local:

O problema é que plantaram um gueto e um condomínio
numa mesma vizinhança mesmo pedaço de chão
e a convivência acirrada entre mundos tão distintos
formou contraste esquisito e aumentou a confusão

O problema é que fizeram um buraco muito grande
entre o filho da madame e o filho da lavadeira
e enquanto ‘ajudam aquele’ descendo escada rolante
com a ‘baixa’ autoestima ‘gigante’ eu tô subindo a ladeira

O problema é que fizeram um abismo assoberbado
entre o filho do açougueiro e o filho do burguês
e enquanto eu assimilo o dialeto do gueto
falando língua de preto ele na aula de inglês

A questão é que a distância entre as “Satélites” e o “Plano”
é um abismo assoberbado de milhares de reais
e enquanto os playboyzinhos desfilam de carro novo
pelos ‘lagos’ pelas ‘asas’ eu tô andando pra trás

Mas como aniquilar tantos males seculares
sendo escassos os recursos herdados das hostes do mal?
e como administrar tantas forças que em conflito
turvam o sonho de Dom Bosco pro Distrito Federal?

E como diminuir o tamanho do buraco
sendo o mesmo tão extenso e sendo a corda tão fina?
e como equilibrar os pés de Dilma Rousseff
no vão da boca do abismo da américa latina?

E como vencer a antropofagia dos poderosos
donos de sanha tamanha e safadeza imortal?
e como saciar a sede desta classe predatória
que nos quer analfabetos com fome e sem hospital

Pra manter os privilégios e os ouvidos bem fechados
 ao clamor dos miseráveis que habitam a estrutural
 etcetera etcetera etcetera etcetera etcetera etcetera
 etcetera etcetera etcetera etcetera etcetera etcetera coisa e tal

Na análise, as crianças pontuaram as palavras que desconheciam e estas foram registradas na lousa. Foram entregues dicionários para que os alunos buscassem os significados das palavras e compartilhassem com a turma, ou seja, numa perspectiva interdisciplinar, trabalhou-se a História local e a Língua Portuguesa.

Foram destacadas palavras e expressões chave presentes na poesia e escritas (gueto, condomínio, filha da madame, filho da lavadeira, filho do açougueiro, filho do burguês, satélites, plano, milhares de reais, playboyzinhos, lagos, asas, poderosos, analfabetos, sem hospital, privilégios) com o propósito de identificar e problematizar a forma como as crianças estabelecem as relações destas com Brasília e São Sebastião.

Para isso, a turma foi dividida em dois grupos, com dez e onze crianças. Cada grupo recebeu 8 folhas. Cada folha havia escrito uma palavra/expressão da poesia. Um grupo foi mediado por mim e outro pelo convidado, Isaac. Os alunos distribuíram as palavras entre si, cada criança mostrou a palavra escolhida para o grupo e falou se descrevia São Sebastião ou Brasília e apresentaram o motivo de associarem a determinada localidade. Em seguida, as palavras foram posta na lousa e foi aberto o diálogo. O quadro ficou da seguinte forma:

Quadro 11 – Palavras extraídas do poema "Etcétera coisa e tal" e relacionadas as RA's pelos estudantes

| São Sebastião | Brasília |
|---------------------|-------------------|
| Gueto | Condomínio |
| Filho da lavadeira | Filho da madame |
| Filho do açougueiro | Milhares de reais |
| Satélites | Playboyzinhos |
| Analfabetos | Lagos |
| Sem hospital | Asas |
| | Poderosos |
| | Privilégios |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Ao relacionarem essas palavras a São Sebastião e Brasília, as crianças justificaram as escolhas enfatizando a desigualdade socioeconômica entre as cidades.

Aqui tem gente pobre e muitas não teve oportunidade na vida. (...) Minha mãe, por exemplo, só fez a primeira série, não sabe ler e escrever direito. Trabalha como diarista na casa das pessoas. Por isso que acho que essas palavras falam o que é São Sebastião. Em Brasília é diferente, só tem gente rica, de carrão. Tem hospital. Não tem que ficar o tempo inteiro na fila pra ser atendido (Aluno, 11 anos).

Meus pais também é assim. Tem pouco estudo. Minha mãe trabalha em casa de família e meu pai é ajudante de obra (Aluna, 9 anos).

Em seguida, foi perguntado à turma quais outras palavras eles acrescentariam no quadro que pudessem descrever São Sebastião e Brasília e, novamente, apareceu a questão da violência quando faziam referência à São Sebastião.

Quadro 12 - Acréscimo de adjetivos segundo a percepção dos estudantes em relação as RA's

| São Sebastião | Brasília |
|---------------------|-------------------|
| Gueto | Condomínio |
| Filho da lavadeira | Filho da madame |
| Filho do açougueiro | Milhares de reais |
| Satélites | Playboyzinhos |
| Analfabetos | Lagos |
| Sem hospital | Asas |
| Violência | Poderosos |
| | Privilégios |
| | Segurança |
| | Cidade bonita |
| | Gente rica |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Muitos alunos falaram os motivos pelos quais acham a cidade violenta. Um dos relatos foi:

Aqui é violento. Na televisão vive passando que em São Sebastião uma pessoa matou a outra (Aluna, 10 anos).

Eu acho São Sebastião muito perigoso. Tem lugar que eu não posso ir. Meu irmão mexe com coisa errada e eu tenho que tomar cuidado também (Aluno, 11 anos).

Meu pai foi assaltado perto da farmácia, levaram tudo dele (Aluna, 10 anos).

Minha mãe falou que tem que ter muito cuidado quando eu sair sozinha, porque tem uns homens que passam de carro, pegam as crianças e levam 'pra' longe. Podem estuprar e depois matar. Quando vejo um carro passando devagar, fico com medo (Aluna, 9 anos).

(...) tenho medo quando vejo um homem passando na rua, com roupas estranhas. Com calça lá em baixo ou bermuda folgada, com blusas largas e de chinelo (Aluna, 10 anos).

A princípio, indicaram a própria população como agentes que praticam atos de violência. Ao serem instigados, falaram que policiais, médicos, e até mesmo o presidente cometem violência.

(...) todos eles cometem violência, porque todo mundo que faz alguma coisa que é ruim para o outro, comete violência (Aluna, 10 anos).

Violência é quando machuca alguém ou também quando fala coisa que deixa o outro triste (Aluno, 9 anos).

Além disso, identificaram outros tipos de violências, como contra negros (racismo), contra as mulheres, familiar, verbal, contra crianças e adolescentes e contra animais, por exemplo. Afirmaram que todos esses outros tipos de violência também

estão presentes na cidade e alguns deles já foram vivenciados ou presenciados por eles como o *Bullying* e o racismo.

Um relato que chamou a atenção foi o de um aluno de onze anos de idade que denota a necessidade em se trabalhar a questão racial nas escolas e alertá-los quanto às demais formas de violência:

Já sofri racismo na escola. Me chamaram de cabelo de bucha, cão negão. E tem outra também que já sofri, não foi na escola, mas não queria falar, são problemas pessoais (Aluno, 11 anos).

São relatos preocupantes, reveladores dos limites dos professores/as em lidar com questões tão profundas e graves, e o pior que envolve a vida das crianças. Por isso o título desse estudo.

Por fim, foi perguntado aos alunos o que acreditam faltar na cidade. Eles responderam “Segurança”, “Educação” e “mais policiais para prender”.

Buscou-se trazer à memória relatos positivos acerca da cidade, destacados por eles na primeira aula, como quadras de futebol, os amigos na cidade, os familiares que moram próximos às suas residências. A partir desse ponto, passaram a relatar outros lugares que gostam na cidade: “minha casa”, “os parquinhos”, “clube da família”.

Gosto de ir no cinema, no zoológico, no shopping, mesmo que tem só lá em Brasília. Queria que tivesse aqui em São Sebastião também (Aluno, 11 anos).

Mesmo quando destacavam aspectos positivos, Brasília era mais referenciada que São Sebastião. Ou seja, o Lugar de referência positiva era externo ao local. O que é revelado ao peso da relação econômica na consolidação da identidade com o local, São Sebastião.

A medida em que íamos ouvindo os estudantes, cientes da nossa experiência de violência e do medo da professora; nos comprometemos em ressaltar que, apesar da violência, a cidade apresenta diversos pontos positivos e muitos lugares para se frequentar e visitar. Na roda de conversa foi destacado aos alunos que na cidade há projetos sociais e pontos de cultura voltados ao atendimento de crianças e

adolescentes, os quais foram relacionados a uma visão ampla de educação, identificada por eles como um elemento em falta na cidade.

Das vinte e uma crianças presentes, quatro participavam de algum projeto social da cidade e uma tinha um irmão que participava, os demais desconheciam até mesmo suas existências. As experiências das crianças foram exploradas em roda e também auxiliaram na tentativa de ressignificar visões e expectativas negativas sobre São Sebastião.

Desse modo, no segundo momento da aula (pós-lanche), correspondente ao 4º dia de aula, foram apresentados alguns dos Pontos de Cultura que são definidos pela Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural – SCDC, como:

grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva.

Além disso, reconhece como instrumento para disputa simbólica e socioeconômica, afirma que:

(...) os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada tem poder de penetração nas comunidades e territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Trata-se de uma política cultural que, ao ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e outros ministérios, pode partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade (BRASIL, SCDC, 2015).

Em São Sebastião há diferentes Pontos de Cultura e entidades que promovem ações sociais e culturais com objetivos específicos.

Figura 15 - Mapeamento dos Pontos de Cultura e Projetos Sociais em São Sebastião



Fonte: Google Earth, 2017.

Dentre eles destacamos alguns dos quais as crianças poderiam fazer parte, assim como lugares de História e Memória, como a Associação Ludocriarte – Ponto de Cultura e Brinquedoteca Comunitária de São Sebastião, local onde atuo, o Instituto Cultural Congo Nya, a Associação Cultural Supernova, o Instituto Metamorfose, a Horta Comunitária Girassol, Olaria Nacional, Olaria Veredas, Parque Ambiental do Bosque.

É uma instituição sem fins lucrativos, fundada no ano de 2005, com o objetivo de desenvolver ações socioeducativas para crianças, adolescentes e seus familiares por meio da linguagem lúdica, artística e cultural, em específico, promovendo a criação e o fortalecimento de Brinquedotecas em várias regiões do Brasil. Oferece diferentes atividades ao longo da semana para 150 crianças de 3 a 14 anos: atividades lúdicas (jogos de tabuleiro, parquinho, brincadeiras de roda e dirigidas, brincadeiras populares) e culturais (contação, criação e dramatização de histórias), oficinas (arte, dança, teatro, informática, música e vídeo).

O Instituto Cultural Congo Nya é uma Organização Não-Governamental (ONG) sem fins lucrativos, criada para desenvolver projetos e atividades nas áreas de educação, artes, esportes e cultura, voltados principalmente para os/as jovens e crianças de São Sebastião-DF.

Tem como enfoque especial a valorização da cultura afrodescendente e visa fortalecer a cidadania, a educação e o desenvolvimento humano integral, em seus aspectos individuais e coletivos.

Oferece à comunidade oficinas de percussão, teatro, dança negra contemporânea, corte-costura e bordado, Cacuriá (dança regional maranhense), além de eventos, projetos e passeios culturais.

O Instituto Metamorfose Cidadão com Profissão nasceu em 1997 com o objetivo de incluir a comunidade de São Sebastião no mundo das artes visuais. Realiza várias parcerias em espaços públicos e privados, por meio de ações sociais em ONGs, praças e escolas públicas. Oferece aulas de artes visuais abertas à comunidade, a partir da idade mínima de sete anos.

O Movimento Cultural Supernova é uma organização da sociedade civil, reconhecida no Distrito Federal, que desenvolve projetos culturais com vista ao desenvolvimento social. Reúnem artistas do teatro, música, poesia, dança, literatura e artes plásticas e promovem saraus e apresentações com o objetivo de dar visibilidade e reconhecimento aos artistas locais e de outras Regiões Administrativas e dar vitrine à difusão cultural em São Sebastião.

A Horta Girassol é considerada a maior horta urbana do Distrito Federal e está situada em São Sebastião, a cerca de 20 km de Brasília (DF). Neste espaço, promove o Projeto Horta Orgânica de Inclusão Social e Cidadania, atende estudantes no contraturno da escola com o objetivo de orientá-los para uma alimentação saudável e cuidados com o meio ambiente.

As Olarias Nacional e Veredas, ainda existentes na cidade de São Sebastião, são espaços abertos para visitação, inclusive de escolas e projetos sociais. São lugares que levam a um mergulho nas histórias e memórias da cidade, uma vez que os trabalhadores dessas olarias são os mesmo desde o período em que estas se instalaram na cidade e partilham de ricas recordações de lutas e entraves políticos, sociais e ambientais no processo de consolidação da cidade.

O Parque Ambiental do Bosque foi criado pelo decreto nº 15.898 de 11 de setembro de 1994, tem uma área de 17,7 hectares. Fica localizado na área urbana da cidade e tem por objetivo garantir a preservação e proteção da fauna e da flora existentes (CODEPLAN, 2016).

Após explorarmos aspectos positivos da cidade de São Sebastião, passamos para a “História de Brasília e memórias cadangas”. Na quinta aula foram exibidos trechos pré-selecionados do documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra”, do cineasta Vladimir Carvalho. Gravado em 1990, trata da construção de Brasília do ponto de vista dos trabalhadores.

Teve por objetivo possibilitar aos estudantes conhecerem a História da construção de Brasília por uma outra narrativa, a dos trabalhadores (denominados candangos), como também estabelecer relações com a origem das Regiões Administrativas.

O Dicionário Aurélio (2018) traz a seguinte definição do termo candango:

1 - Designação dada pelos africanos aos portugueses.

2 - Designação dada aos operários da construção de Brasília, atual capital do Brasil, ou aos seus primeiros habitantes.

No início da aula, foram colhidas informações a respeito do que as crianças sabiam sobre a história da construção de Brasília. Um dos alunos disse:

“(...) sei que Brasília foi feita no governo de Juscelino Kubitschek e quem fez os desenhos, os arquitetos, foram Lúcio Costa e Oscar Niemeyer”.

Outro disse: “Lembro que teve a missão Cruls para marcar onde ia ser Brasília”. Embora poucas crianças lembrassem apenas destes fatos, enquanto outras permaneceram caladas, as referências foram mais diversificadas e positivas do que a respeito da sua própria cidade, São Sebastião. O que nos chamou a atenção, mas não surpreendeu.

A partir das falas em destaque sobre Brasília, foi possível perceber uma perspectiva historiográfica que considera os nomes dos grandes personagens da história e seus feitos: os “heróis”, em detrimento dos demais sujeitos históricos, aqueles que fazem parte da história vivida (BERUTTI e MARQUES, 2009).

Ao término do filme, foi realizada uma roda de conversa onde os alunos falaram suas percepções acerca dos relatos abordados no filme e estabeleceram relações com o que sabiam sobre a história da construção de Brasília. Uma aluna destacou: “No filme que a professora passou sobre a construção de Brasília, não tinha os trabalhadores falando como tinha sido”.

A partir de questionamentos feitos pela mediadora, um aluno comentou:

Nesse filme, um trabalhador falou que ele foi para Brasília porque falavam que tinha muito emprego, que ele ia conseguir muito dinheiro, mas quando ele chegou em Brasília, não era nada disso.

Outra aluna disse:

(...) não sabia que eles trabalhavam muitas horas, sem proteção e que a comida era muito ruim. Tinha muitos acidentes, muitos trabalhadores morreram.

Os alunos identificaram que a maioria dos trabalhadores eram oriundos do Nordeste e, provocados pela discussão, perceberam que praticamente todos os trabalhadores eram negros.

Por meio de mediações a respeito das condições de moradia e do lugar onde os candangos passaram a morar, um aluno comentou: “os trabalhadores foram forçados a morar longe de Brasília, em Ceilândia”.

De acordo com Resende (2010), simultaneamente à edificação planejada do Plano Piloto, surgiram novas formas de ocupação espontânea e não planejada em Brasília. Desde o início da construção da Capital Federal foram instalados “acampamentos” das firmas construtoras e barracos que abrigavam operários, engenheiros e técnicos; esperava-se que, ao término das obras, essas pessoas voltassem para suas terras. No entanto, houve uma contínua chegada de imigrantes em busca de melhores condições de trabalho e moradia.

Com isso, segundo a autora, o governo do Distrito Federal teve a iniciativa de criar novos núcleos urbanos para onde essa população seria transferida, esses ficaram conhecidos como “cidades-satélites”. Assim, criou-se Taguatinga, em 1958, antes mesmo de inaugurar Brasília. Posteriormente, em 1959, criou-se Sobradinho, em 1960, a cidade do Gama e, em 1961, o Núcleo Bandeirante. Em 1971, Ceilândia, que surgiu com o mesmo intuito das demais cidades, como revela o próprio nome que deriva da sigla CEI – Campanha de Erradicação de Invasão. Adiante, ao longo das décadas 1960 e 1970, a cidade de São Sebastião começou a ser intensamente povoada por imigrantes.

O documentário proporcionou aos estudantes outra visão sobre a História da construção de Brasília, diferente da memória oficial romantizada; que desconsidera os entraves e percalços dos trabalhadores, da mão de obra operária e exalta os nomes de Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa como realizadores dessa obra.

Já a última aula, cujo tema foi “História, Memória e Identidade”, manteve a metodologia da roda de conversa com o convidado Edvair Ribeiro, um dos pioneiros da cidade de São Sebastião. O convidado se apresentou e compartilhou sua história com a turma. Teve como objetivo resgatar os não-ditos por uma visão da história e da memória da cidade de São Sebastião, com o intuito de criar novos referenciais acerca do lugar. Em concordância com o Currículo em Movimento do DF (2013), que tem como um dos objetivos para o ensino de História, para o 4º ano do Ensino Fundamental, “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira” (p.106).

Edvair Ribeiro, negro, militante de causas sociais, filho primogênito de uma família de onze irmãos, do casal Florentino Ribeiro dos Santos e Hilda Ferreira dos Santos, nasceu em 1961, na fazenda Boa Esperança, município de Formosa-GO. Casado há 26 anos com Marlisete, é pai de quatro filhos e, aos 56 anos, está prestes a se formar em sua primeira graduação em Comunicação Social e concluir um curso em técnico de Cinema.

Sua trajetória de superação e por ser da cidade, chamou a atenção das crianças. Veio morar na região, a antiga Papuda, hoje São Sebastião, no final do ano de 1966, trazido pelos pais.

Quando eu vim para cá, tinha seis anos de idade, aqui tinha todo aquele aspecto rural, bem interiorano e era formada exclusivamente por cerâmicas e olarias. Hoje tem apenas duas em funcionamento. (...) tinha um cerrado espesso, muito denso, onde tinha toda sorte de frutas silvestres comestíveis, aves e animais. As frutas a saber eram: bacupari, araticum, murici, gabioba, cajuí, jatobá.

A reação das crianças foi de estranhamento quanto à existência dessa variedade de frutas comestíveis do cerrado, pois das frutas mencionadas tinham ouvido falar apenas sobre o jatobá.

Segundo os relatos do convidado, na região havia uma nascente que jorrava até o Córrego Mato Grande até que, em 1979, um projeto do presidente da época, João Batista Figueiredo, levou à derrubada das árvores do cerrado para a plantação de eucaliptos.

Com isto, essa fonte, infelizmente, secou. Acabaram com o cerrado, plantaram eucaliptos, acabaram com as nossas nascentes, porque o eucalipto tem essa característica de sugar a água, depois tiraram os eucaliptos e construíram no Jardins Mangueiral.

Outro aspecto antigo da cidade, relatado por Edvair, foi a falta de transporte público até o ano de 1978. A partir dessa data, João Ferreira Alves, filho do dono de grande pedaço de terra de São Sebastião, candidato a Vereador por Luziânia (1978), em uma reunião política, conseguiu a circulação de três ônibus que fazia o trajeto às 7 horas da manhã, às 12 horas e às 18 horas somente para o Bandeirante.

Nessa época, a cidade para nós, moradores da antiga Papuda, era o Núcleo Bandeirante. Era lá que a gente fazia todas as nossas compras, comprava roupa, calçado, alimentos, íamos nos divertir, e para fazer o trajeto São Sebastião/Núcleo Bandeirante íamos de carona, a cavalo, de bicicleta ou a pé.

Um dos alunos perguntou: “Quando o senhor chegou aqui, o senhor trabalhava com o que?” O convidado respondeu que, no período que mudou para São Sebastião, era criança e pela idade não era para ele trabalhar, mas já trabalhava. Mesmo já existindo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ainda não era uma prática na cidade. De acordo com o ECA Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, art. 60, “é proibido qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, salva na condição de aprendiz”.

Comecei a trabalhar com 7 anos de idade. O meu primeiro serviço para ganhar dinheiro foi capinar um terreno do senhor Pedro Ferreira Alves. Ganhei dois cruzeiros. Fui crescendo e fui trabalhar em olaria, cortando tijolo, para ajudar na construção de Brasília. Em Brasília tem muita casa, muito muro que foi feito com tijolos que foi fabricado pelas minhas mãos. Em 1985 eu sai da olaria e fui trabalhar no comércio. Meu início aqui, foi trabalhar em olaria, assim como era a vida de todo filho de oleiro, de morador de olaria. Auxiliar o pai no serviço de olaria.

Outro aluno perguntou: “Você estudava?” O convidado respondeu:

Quando eu era criança, fiz só até a 4ª série. Em 2002 voltei para o colégio fiz o EJA, completei o Ensino Fundamental, fiz o Ensino Médio, fiz o Enem, consegui uma bolsa e hoje estou a três matérias de conquistar o meu diploma.

Uma das alunas perguntou “porque o senhor ficou com interesse em construir São Sebastião?”

Não sou eu o responsável pela construção de São Sebastião. Quem leva a fama é Tião Areia. Tião Areia era dono por usucapião da parte central de São Sebastião. Sebastião Areia foi uma pessoa que estava no lugar certo, no momento histórico certo.

Segundo Edvair, Tião Areia percebeu que as cidades de Ceilândia, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Planaltina, Sobradinho e o próprio Núcleo Bandeirante estavam infladas, pois os filhos dos moradores dessas cidades, dos candangos, já eram pais. Dessa forma, havia uma grande procura por moradia.

Percebendo isso, Tião Areia começou a lotear e vender alguns lotes de sua propriedade, outros, deu para amigos.

Foi se propagando em Brasília que estava vendendo lote barato em São Sebastião e aí o pessoal começou a vir. E junto com Tião Areia que começou a vender esses lotes, Joãozão, Ambroza, Forró e outras pessoas mais que moravam aqui, foram pegando seus pedaços de terra, loteando e vendendo. Assim, foi-se povoando São Sebastião. Nisso eu comprei o meu lote.

Outra aluna perguntou: “O senhor gosta de São Sebastião?” O convidado respondeu:

Amo esse lugar, moro em São Sebastião há 50 anos, vim para cá com 5 anos de idade. Minha esposa nasceu aqui, meus três filhos nasceram aqui, a minha história foi formada aqui. Tudo que eu sou, tudo que eu tenho, em termos materiais e emocionais que eu tenho foi conquistado em São Sebastião.

Uma aluna perguntou: “O senhor conhece tanto São Sebastião, porque o senhor não é administrador daqui?”

Eu não tenho esse projeto político de ser administrador da cidade, mas sou um cara politizado. Acredito as ações individuais e coletivas são tão relevantes quanto a questão de ser administrador. Todos os moradores da cidade, adultos e crianças, todos tem o dever de cuidar da cidade de forma conjunta. Exemplo: não jogando lixo no chão, não furando fila, não roubando. Administrar uma cidade é um ato individual, e o meu ato individual sendo bem praticado pode gerar exemplos que se transforma num coletivo para o bom funcionamento da cidade.

Foi perguntado pela mediadora se ele achava São Sebastião uma cidade violenta, já que a maioria das crianças tinha essa percepção da cidade.

Até 1986, eu andava São Sebastião de um lado para o outro a noite sem medo nenhum. E todos nós fazíamos isso sem medo nenhum, não tinha violência porque essa área era pequena, todos se conheciam, era zona rural, os valores eram outros. A população era menor, bem menor. Os meios de comunicação só era o rádio e a televisão.

Segundo seus relatos, com a vinda de pessoas de vários lugares, a cidade tornou-se zona urbana e, após a desativação das olarias, os moradores não mais trabalhavam na própria cidade, muitos tinham que se deslocar para Brasília. Dessa forma, São Sebastião tornou-se uma cidade dormitório, “os moradores trabalhavam em Brasília e dormiam em São Sebastião”. Explicou que, nesse contexto, os pais tinham que largar os lares e ir trabalhar deixando seus filhos que, até então, tinham um controle sobre eles, pois trabalhavam juntos nas olarias. Aspectos importantes da cultura local modificados pela influência da construção de Brasília passaram a ser relatados.

A cidade cresce. As olarias começam a ser desativadas, os pais e as mães tinham que trabalhar, os filhos ficavam só. A renda familiar baixa, para pagar aluguel, comprar comida, roupa, remédios. Os meios de comunicação falando o tempo todo que você pode comprar o que você quiser, porque está ao alcance de todo mundo. Toda criança almeja ganhar um brinquedo, ganhar uma bicicleta, comprar um tênis, viajar, passear em shopping. Isso na realidade de filhos de pais de baixa renda é meio complicado.

Mas a violência não é maior em São Sebastião do que é no Plano Brasília, o que acontece é o seguinte: a imprensa só divulga o que nós temos de ruim. Eles só falam em São Sebastião quando morre alguém, quando tem um acidente, quando alguém é estuprado, quando alguém rouba alguém, quando uma chuva derruba uma casa. Eles não falam que em São Sebastião nós temos: campeão de judô, campeão de jiu-jitsu, campeão de marcha atlética; somos campeões de basquete, e eu filmei o advento, somos campões de vôlei, somos terceiro lugar em futsal, temos poetas, temos músicos, escultores. Eles não divulgam isso! **A mídia só divulga os crimes dos filhos da periferia.**

Ainda ontem, passe o tempo que passar, para mim foi ontem. Tacaram fogo num índio, filho de promotor, de advogado, filho de rico. Meteram fogo em Galdino. Esses caras estão presos? A imprensa lembra isso? A violência não é problema exclusivo de São Sebastião, a violência é global. O problema é que a mídia incute na gente, que nós somos fonte de violência. Por isso, nós da periferia temos que ser os melhores. Vocês são o futuro de São Sebastião. O que me fez enxergar o mundo de maneira diferente, abrir os meus olhos para o mundo, foi a literatura. Sempre gostei muito de ler. Foi as minhas leituras que me deram suporte para conversar com pessoas altamente intelectuais tendo apenas a 4ª série, em pé de igualdade. E não de maneira a aceitar tudo de cabeça baixa. Porque é isso que muitos querem, nós colocar com inferiores, incutir na nossa cabeça que pessoas negras, de baixa renda, da periferia, está na condição apenas de aceitar as coisas, caladas. **Mas devemos reivindicar nossos direitos, quando vemos que algo não está certo na nossa comunidade, temos que ir atrás dos nossos direitos e lutar por eles (Grifo nosso).**

Desse modo, faz-se necessário um ensino de História e de Geografia pautados na História e Memória Local, indicadas por Bittencourt (2009) como forma de possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência e por situar e fazer compreender os problemas significativos da história do presente. Apresenta-se como possibilidade de criar novos referenciais identitários individuais e coletivos, diferente das referências geradas a partir de perspectivas tradicionais que evidenciam os grandes nomes da história.

Ao término do período de regência, a professora Maria se mostrou entusiasmada em repensar sua prática docente. Demonstrou interesse em discutir sobre os resultados obtidos e solicitou o compartilhamento dos materiais utilizados ao longo das seis aulas, com o intuito de repensar novas formas abordar o a História local e o estudo do lugar nas aulas de História e de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Local e o Lugar são conhecimentos fundamentais para a formação da identidade e cidadania dos sujeitos. A História local no ensino de História, quando atrelada ao resgate das memórias dos sujeitos “comuns” do cotidiano, constitui-se possibilidade para compreensão dos aspectos históricos, geográficos, sociais, econômicos, étnicos, raciais e ambientais da localidade, diferente do discurso hegemônico, racista, sexista, homofóbico, excludente e marginalizante que perpetua ainda hoje a sociedade brasileira e se expressa nas diferentes localidades.

A consciência histórica do local possibilita que novos referenciais identitários individuais e coletivos sejam criados. Além disso, compreender as lutas e entraves ocorridos no processo de consolidação da cidade, as mudanças e permanências que se deram em decorrência disso, contribuem para reforçar o sentimento de cidadania com o local, os direitos e deveres.

O conhecimento do Lugar, no ensino de Geografia, possibilita compreender que as paisagens se revelam além do físico e conceitual. Proporciona o reconhecimento crítico do lugar ao ser analisado em suas dimensões históricas e espaciais, geradoras dos sentimentos de afetividade, pertencimento e cidadania.

A Lei nº 12.796/2013 exige que as características regionais e locais do educando sejam contempladas nos currículos da Educação Básica, assim como os documentos oficiais: Parâmetro Curricular Nacional e o Currículo em Movimento do DF de História e de Geografia, porém sua efetivação ainda apresenta uma série de dificuldades em sala de aula.

Concluimos também que, apesar de a escola apresentar em seu Projeto Político Pedagógico uma visão que contemple a aplicação do art. 26 da LDBEN/2013 e as orientações contidas no PCN e no CM/DF, evidenciando uma preocupação com a formação crítica e cidadã dos alunos e que essas noções sejam construídas a partir da localidade de vivência. O medo experienciado por esta pesquisadora, quanto pela professora regente, também apresenta em meio as crianças; causando na segunda, a docente, talvez, um certo congelamento de suas iniciativas.

Dessa forma, professora regente não aprofunda o conteúdo, pois pouco conhece o lugar e a sua História. O pouco que conhece são os aspectos negativos de

São Sebastião, tendo sua percepção baseada nos relatos de violência na cidade, que são amplamente reforçados pela mídia.

Percebe-se, neste estudo, que as práticas pedagógicas no ensino de História foram ministradas de forma linear, pouco interessante; considerando apenas a História do Brasil associada a necessidade de se construir uma sede do Governo Federal, Brasília. No entanto, a história de São Sebastião, da formação das Regiões Administrativas, a origem dos sujeitos e suas lutas por terras que se deu logo após terem finalizado a construção dos edifícios da nova Capital nem ao menos foram mencionadas.

No ensino de Geografia não foi diferente. Para o estudo das paisagens e dos conceitos geográficos foram utilizadas pela professora imagens aleatórias, perdeu-se a oportunidade de construir esses conhecimentos a partir da localidade dos alunos, de forma que pudesse agregar os conceitos geográficos à análise da própria cidade.

Quanto aos livros didáticos de História (História Geral e História do Distrito Federal), apesar de estar submetida, teoricamente, aos critérios do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, a história de São Sebastião não é mencionada. No livro específico para o estudo do Distrito Federal, há um discurso hegemônico de Brasília e as poucas Regiões Administrativas mencionadas tem menor riqueza de informações.

O livro didático de Geografia Geral, não faz menção as 31 Regiões Administrativas do DF e as únicas referências que se têm de Brasília são duas ilustrações que retratam a questão da enorme procura da população por emprego e a segunda do Lixão que fica localizado na cidade Estrutural, reduzindo o DF à Brasília e ilustrando apenas seus aspectos negativos. O livro que trata do Distrito Federal, além da supremacia de Brasília nos conteúdos, possui erros conceituais, como quando se refere ao fato de Brasília ser um Município.

Desse modo, estas abordagens pouco contribuem para atender as demandas das crianças que moram em São Sebastião e nas demais Regiões Administrativas e pouco contribuem para ressignificar seus entendimentos, parcialmente, enviesados sobre a História Local e aspectos do Lugar. Podem construir entendimentos equivocados como: Distrito Federal é Brasília, Brasília é município, São Sebastião sem história. Desse modo, levam-nos a questionar quais são os referenciais que as crianças terão da sua cidade de moradia, se os livros didáticos possuem uma visão

superficial do Distrito Federal, com até mesmo erros conceituais; se a prática docente tem com base essas referenciais e ainda com um agravante, a professora possui apenas a percepção negativa e estereotipada de São Sebastião. Como dito, o medo parece que a paralisou.

Com a aplicação do questionário à turma, pudemos verificar que a visão das crianças em relação à cidade de São Sebastião não é tão diferente, apesar de possuírem elos de afetividade e pertencimento a região, relataram ter medo de transitar pela cidade por causa dos relatos de violência que presenciaram, escutam dos moradores da cidade e assistem na televisão. Conforme o observado, as aulas de História e de Geografia pouco contribuíram para a construção de um entendimento crítico e globalizante da questão.

Dessa forma, ao identificarmos a percepção dos estudantes e da professora regente e sua prática docente, elaboramos um plano com seis aulas, tendo como base os referenciais teóricos e os documentos norteadores para o ensino de História e para o ensino de Geografia. As aulas objetivaram resgatar relatos da História de São Sebastião, associar, quando possível, à história da construção de Brasília, problematizar e ampliar a visão das crianças quanto à questão da violência e, por fim, tivemos um convidado que trouxe os relatos das suas memórias pioneiras da cidade.

A predominância do discurso hegemônico dos grandes centros e dos grandes personagens históricos e a ausência de referências históricas e geográficas das cidades periféricas, poderão contribuir para assimilar o discurso do opressor, favorecendo a cultura da marginalização das camadas populares, negros, pobres, indígenas, LGBT's, nutridos de preconceitos e estereótipos, reforçados diariamente pela mídia. Retrata esses sujeitos como principais autores da violência, não o próprio sistema capitalista discriminatório, excludente e segregacionista.

A escola como locus privilegiado para o processo educacional deve proporcionar e problematizar, cotidianamente, discussões a respeito das diferenças sociais, econômicas, étnicas, raciais presentes na sociedade brasileira e expressa nas localidades, explicitando uma contra ideologia, favorecendo o reconhecimento e a valorização das histórias e memórias locais, dando maior visibilidade e uma interpretação verdadeiramente democrática ao currículo e seus conteúdos, proporcionando assim uma educação crítica. Possibilitando, ainda, a construção de

novos referenciais identitários individuais e coletivos e a ressignificação de cidadania com o lugar a partir da História e memórias locais.

Algumas indagações neste estudo ainda permanecem. Sendo necessária a continuação do mesmo para melhor refletirmos sob as lacunas que as fases da pesquisa não conseguiram responder. Visto que, todas as abordagens realizadas no trabalho nos remetem a discussões sobre temas estruturantes de sociedade, ou seja, lugar, raça, classe, etnia, tais lacunas deixadas por esta pesquisa poderão ser debatidas nos estudos mais aprofundados sobre a construção da identidade e cidadania, o marxismo e o pós-colonialismo.

REFERÊNCIAS

AURELIO, **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. Ed. revista ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1991, p.15-45.

ARAUJO, Maria de Fátima dos Santos. **São Sebastião – DF: Do sonho à cidade real**. Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de Risco**. Brasília: Revista InSURgência, 2015.

ASCOM, Clarissa Tavares. **MJ declara as Terras Indígenas Estação Parecis (MT), Kawahiva do Rio Pardo (MT), Sissaima (AM) e Murutinga/Tracajá (AM)**. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. BRASIL. BRASÍLIA, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3727-mj-declara-as-terras-indigenas-estacao-parecis-mt-kawahiva-do-rio-pardo-mt-sissaima-am-e-murutinga-tracaja-am>>. Acesso em 27 de maio de 2018.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009, p. 188.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Diversidade – CEERT, 2012.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Geografia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.242.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 238.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010:** Geografia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 220.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010:** História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 352.

_____. *Lei nº 12.796, de 2013.* Alterou a Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Lei nº 5.692 de agosto de 1971.* Estabelece a obrigatoriedade de oito anos de escolaridade para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Lei nº 11.274 de 2006.* Altera a Lei nº 5.692 ao estabelecer a obrigatoriedade de nove anos de escolaridade para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. *Lei nº 10.639, de janeiro de 2003.* Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 23 de outubro de 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, art. 60 “é proibido qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, salva na condição de aprendiz”.

CAIMI, Flávia E.. **A base teórica:** as relações entre paradigmas da história e metodologia de ensino.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do Lugar como possibilidade da construção da identidade e pertencimento.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências. Coimbra, Portugal, setembro. 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>> Data de acesso: 15/05/2016.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71-111.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo. In: **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008, p. 15-37.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHIBA, Charles; Minorelli. **Juntos nessa: ensino fundamental, anos iniciais: História, 4º ano**. 1. Ed. São Paulo: Leya: 2014.

CORREIO BRASILIENSE. **Estrutural: maior lixão da América Latina será desativada a partir de hoje**. Brasília: Diários Associados (DA), 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/20/interna_cidadesdf,654476/lixao-da-estrutural-sera-desativado-a-partir-de-hoje.shtml>. Data de acesso: 27/06/2018.

CRIMINALIDADE TOMA CONTA EM SÃO SEBASTIÃO. **R7 – Portal da Record TV**. Brasília: abril de 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/distrito-federal/df-no-ar/videos/criminalidade-toma-conta-de-sao-sebastiao-23042018>>. Acesso em: 27/06/2018.

DISTRITO FEDERAL (Estado). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental anos iniciais**, SEEDF, 2013. Disponível em:

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: A problemática da Pesquisa**. Posso Fundo: Edupf, 1998.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANCISCO, Gethúlio. História: São Sebastião – DF – RA XIV. [BLOG] Morro Azul, 11 de março de 2010. Disponível em: <<https://www.blogmorroazul.com.br/2010/03/sao-sebastiao-ra-xiv.html>>. Data de acesso: 27/06/2018.

GARCIA, Valquíria. **Juntos nessa: ensino fundamental, anos iniciais: Geografia, 4º ano**. 1. Ed. São Paulo: Leya: 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo, Contexto, 2003.

GUARDA, G. N.; LUZ, T. N.; RODRIGUES, T.; BELTRAME, L. M. **A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 133.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. Porto Alegre: Boletim Gaúcho de Geografia, 1996.

LEITE, C.C. & GARCIA-FILICE, R.C. **O Ensino de História e Geografia no DF:** percalços e percursos de uma Única história chamada Brasília. In: **História e Diversidade** [recurso eletrônico]. Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, 2015, 232 p. Disponível em: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/867/856> >

LEITE, Cristina Maria Costa. **Geografia no Ensino Fundamental.** In: Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia, Coleção Espaço e Geografia, vol.5, n. 2, Gestão Urbana e Regional, 2002, p. 245 – 280.

_____. **O Lugar e a Construção da Identidade:** os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Brasília: UnB/FE, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder:** Eurocentrismo e América Latina. CLACSO: Consejo Latino americano de Ciências Sociais, 2005.

RESENDE, Mara. Movimento de moradores: a experiência dos inquilinos de Ceilândia. In: PAVIANI, Aldo (org.). **A conquista da cidade:** movimentos populares em Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. edição, 2010. p. 324.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SEABRA, Mauricio Jr. **Memória do barro.** Brasília: 1. ed, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 133.

SOUZA, Alcione Aguiar; CADETE, Matilde Meire Miranda. **Roda de conversa:** Ferramenta Pedagógica para a compreensão dos problemas alimentares contemporâneos. Universidade Federal de Minas Geral, Brasil, 2017. <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/roda-conversa.html>> Acesso em 20 de maio de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed, Papirus, 2002.

SITES:

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** - RA XIV São Sebastião. 2016. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Plano Piloto**. 2016. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. **Estudo Urbano Ambiental: RA XIV. São Sebastião**. 2016. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/DEURA/Estudo_Urbano_Ambiental-Sao_Sebastiao_2016.pdf. Acesso em 17 de junho de 2017.

IBGE. **Censo 2010**: a população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 17 de abril de 2018.

Associação Ludocriarte. Disponível em: <https://www.ludocriarte.org/>. Acesso em 27 de maio de 2018.

Horta Orgânica Comunitária Girassol. Disponível em: <http://hortagirassol.blogspot.com.br/>. Acesso em 27 de maio de 2018.

Instituto Metamorfose. Disponível em: <https://www.facebook.com/InstitutoMetamorfose/>. Acesso em 27 de maio de 2018.

Instituto Cultural Congo Nya. Disponível em: <http://icongonya.wixsite.com/congonya>. Acesso em 27 de maio de 2018.

Movimento Cultural Supernova. Disponível em: <http://osupernova.blogspot.com.br/>. Acesso em 27 de maio de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado à turma

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação – FE

Disciplina: Projeto 4 fase 2.

Orientadora: Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice.

Aluna: Roberta Santos Lima.

QUESTIONÁRIO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar se a história de São Sebastião e seus aspectos geográficos são considerados no ensino de História e no ensino de Geografia. A pesquisa é de caráter acadêmico e faz parte da pesquisa monográfica para o trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília. É mantido sigilo quanto à identificação do respondente.

1. Sexo

() Masculino () Feminino

2. Cor

() Branco () Negro

() Pardo () Amarelo

() Outros _____.

3. Qual é a sua idade? _____ anos.

4. Você gosta da sua cidade? Por quê?

5. Você conhece a História de São Sebastião?

6. Quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos da cidade?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora regente:

1. Onde você nasceu?
2. Onde mora atualmente?
3. Há quanto tempo mora neste local?
4. Qual o seu nível de escolarização?
5. Em que instituição de ensino e quando se formou?
6. Quais as áreas de interesse na Educação?
7. Há quanto tempo trabalha na escola?
8. Como faria uma denominação prévia sobre a escola?
9. Como faria uma denominação prévia sobre a cidade de São Sebastião?
10. Qual o seu conhecimento prévio sobre São Sebastião?
11. Você considera importante que os alunos tenham contato com a História local e o Lugar?